Economic Council
of Canada

Conseil économique
du Canada

Working Paper
Document de travail

Document de travail n° 32

Les femmes et le système d'éducation canadien

Jane Gaskell

1992

ISSN 1180-3495

92-05319/

Les femmes et le système d'éducation canadien

Les résultats publiés dans le présent document demeurent l'entière responsabilité de l'auteur et, en tant que tels, n'engagent en rien le Conseil économique du Canada.

Les droits d'auteur sur les « Documents de travail » du Conseil économique appartiennent à la Couronne. Toute reproduction de courts extraits est autorisée aux termes de la législation canadienne sur le droit d'auteur. L'autorisation de reproduire ou de citer de longs extraits doit être adressée au :

Directeur des publications
Conseil économique du Canada
Case postale 527
Ottawa (Ontario)
K1P 5V6

Table des matières

Avant-propos vii

Introduction 1

La réussite scolaire 2
Le niveau de scolarité 3
Les résultats scolaires 6
Les profils d'inscription 11

Le programme d'études et l'environnement éducatif 21
Les stéréotypes dans le programme d'études 21
Un programme d'études féministe 24

Les liens avec le travail 31

Les problèmes de régie et de contrôle 34
Assurer l'égalité des chances des éducateurs 34
Partager le pouvoir 37

Conclusion 39

Bibliographie 41

Liste des tableaux et des graphiques

Tableaux

1 Niveau d'instruction de la population âgée de 15 ans ou plus, selon le sexe, Canada, 1971 et 1988 4
2 Activité selon le niveau d'instruction et le sexe, 1989 5
3 Gains annuels moyens des travailleurs à temps plein ayant travaillé toute l'année selon le niveau d'instruction et le sexe, Canada, 1971 et 1987 8
4 Pourcentage de femmes et d'hommes dans certains cours du secondaire (diverses provinces, diverses années) 12
5 Diplômes décernés selon le sexe, le domaine d'études et l'année (diplômes collégiaux), 1975-1976 et 1988-1989 13

6 Diplômes décernés selon le sexe, le domaine d'études et l'année (baccalauréats et diplômes universitaires professionnels de premier degré), 1970–1971 et 1988–1989 15
7 Femmes ayant terminé une formation professionnelle ou technique, selon le domaine d'études, Canada, 1983–1984 et 1986–1987 16
8 Femmes ayant terminé des programmes à temps plein de formation professionnelle ou technique selon le genre de programme, Canada, 1983–1984 et 1986–1987 17

Graphiques

1 Diplômes universitaires de premier cycle selon le sexe, 1920–1988 6
2 Maîtrises et doctorats selon le sexe, 1920–1988 7

Avant-propos

La prospérité individuelle et collective des Canadiens dépend plus que jamais des compétences de la main-d'œuvre canadienne. Le Canada doit relever les défis posés par la mondialisation de l'économie. Son succès à cet égard dépendra des compétences et des ressources intellectuelles de sa population.

Le Conseil économique a passé en revue le système canadien d'éducation et de formation et a constaté que des changements s'imposaient dans certains domaines clés. Ses recherches et ses conclusions se trouvent résumées dans un rapport de synthèse publié en avril 1992 sous le titre *Les chemins de la compétence*.

Le présent document de travail, dû à Jane Gaskell, présente certaines des recherches ayant servi à l'élaboration du rapport de synthèse. Il examine le problème de l'éducation du point de vue des femmes. D'une part, les inscriptions en sciences et en mathématiques sont en baisse, au niveau postsecondaire, chez les hommes comme chez les femmes, à un moment où l'acquisition de compétences dans le domaine de la haute technologie est cruciale pour le Canada. D'autre part, les femmes continuent de ne former qu'une très faible proportion des élèves dans ces disciplines et dans d'autres domaines techniques.

Cependant, la question des femmes face à l'éducation ne doit pas être envisagée uniquement en fonction de la nécessité de faire fond sur les compétences et les idées de tous les Canadiens pour permettre au Canada d'affronter la concurrence dans un monde de haute technologie. Les femmes continuent d'être surreprésentées dans les services traditionnels, où elles occupent le plus souvent des emplois mal rémunérés. Elles sont peu nombreuses dans les postes de gestion et beaucoup sont réduites à travailler à temps partiel alors qu'elles préféreraient travailler à temps plein.

L'auteur se fonde sur ses propres recherches ainsi que sur une vaste littérature pour affirmer que beaucoup des problèmes auxquels se heurtent les jeunes filles et les femmes dans notre société ont leur racine dans le système d'éducation – dans ce qui est enseigné, dans la façon dont on l'enseigne, et dans la manière dont se façonnent les perceptions que les filles ont d'elles-mêmes et du monde qui les entoure.

Jane Gaskell, professeur au département des études sociales et pédagogiques à l'Université de la Colombie-Britannique, est bien connue pour ses recherches sur l'éducation et les femmes.

La collection « Documents de travail » du Conseil économique du Canada présente au public, en vue de susciter débat et commentaires, des recherches effectuées pour le Conseil. Les auteurs assument personnellement la responsabilité des documents qui n'ont été ni revus ni approuvés par les membres du Conseil.

Judith Maxwell
Présidente

Introduction

Les questions relatives à l'éducation revêtent une grande importance si l'on veut comprendre et améliorer la situation de la femme. En 1970, la Commission royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada déclarait (p. 161) qu'on pourrait « en apportant des changements dans l'enseignement, améliorer de façon remarquable la situation économique et sociale de la femme, et cela très rapidement. » Elle ajoutait que « c'est [l'éducation] qui permet d'arriver à presque tous les buts que l'on peut se proposer. » Bien que des voix moins optimistes quant au pouvoir de l'éducation se soient fait entendre, en d'autres temps et lieux, l'opinion générale est qu'elle a une incidence cruciale, pour le meilleur ou pour le pire, sur les perspectives des jeunes filles et des femmes.

De leur côté, les problèmes des femmes sont importants si l'on veut comprendre et améliorer le système d'éducation. C'est peut-être un fait moins généralement reconnu. Trop souvent, les problèmes mis en lumière par l'éducation des hommes sont ceux que l'on a étudiés et à partir desquels on s'est orienté pour transformer le système. Lorsqu'on change de point de vue et que l'on fixe son attention sur l'expérience des femmes en matière d'éducation, on voit se dessiner d'autres problèmes et des analyses différentes deviennent plausibles. Si, par exemple, on examine la relation entre la réussite scolaire des femmes et leur expérience du marché du travail, on est forcé de réévaluer toute équation simple entre réussite scolaire et succès sur le marché du travail, car bien que les femmes réussissent au moins aussi bien que les hommes dans leurs études, elles viennent loin derrière sur le plan du travail. Lorsqu'on examine le problème de l'abandon scolaire du point de vue des adolescentes, des questions telles que le contrôle des naissances, la grossesse et la garde des enfants revêtent une importance aussi grande que l'organisation de l'enseignement, car la grossesse joue un rôle crucial dans l'abandon scolaire féminin. L'examen des programmes d'études sous l'angle féminin fait voir que les programmes autorisés ignorent les femmes et suggère la nécessité de changements quant au mode de conceptualisation des matières enseignées et à la manière de traiter les problèmes sociaux et affectifs à l'école. Une étude de l'éducation accordant la même importance à l'expérience des femmes qu'à celle des hommes amène à voir sous un angle nouveau la réussite scolaire et la qualité de l'éducation.

Les aspects économiques de l'éducation des femmes méritent d'être examinés de près car les femmes jouent dans l'économie des rôles variés, en pleine évolution et souvent assez mal compris. Nous ne mesurons pas bien la contribution économique non rémunérée apportée par les femmes à la société canadienne. Les mesures habituelles de la productivité d'un

pays et de la participation à la vie économique, comme le produit national brut (PNB) et le taux d'activité, laissent de côté le travail domestique des femmes. Des notions aussi importantes que la compétence et le capital humain ont été définies de telle façon que les aptitudes dont les femmes font preuve au travail sont passées sous silence. Les salaires versés aux femmes sont aussi, dans bien des cas, inférieurs à la valeur de leur contribution économique, vu qu'il a été jusqu'ici possible, pour les employeurs, de payer une femme moins qu'un homme pour un travail de valeur égale.

Cependant, les tâches féminines sont essentielles à la marche des choses. Le système d'éducation doit faire en sorte que les jeunes apprennent à les remplir, et la structure de rémunération doit en reconnaître la valeur. En effet, les femmes seront de moins en moins disposées à s'en acquitter gratuitement ou pour une rémunération symbolique, et à apprendre à le faire auprès de leurs mères ou de leurs amies. Un nouveau défi se trouve ainsi posé au système d'éducation et à l'économie.

Dans le présent document, nous exposerons certains des problèmes éducatifs qui ont le plus préoccupé les chercheuses féministes, non pas pour qu'ils viennent simplement s'ajouter au plan de travail, mais dans l'espoir d'influer sur l'orientation générale de l'étude du système d'éducation. Les questions relatives à la réussite scolaire et leur relation avec l'économie seront examinées en premier lieu; viendront ensuite le programme d'études et les « connaissances réellement utiles », puis l'enseignement et la régie de l'éducation.

La réussite scolaire

Il importe de réussir à l'école, non seulement parce que nous accordons de la valeur à ce qu'on y enseigne, mais aussi parce qu'un lien est censé exister entre la réussite scolaire et le succès professionnel. Les problèmes du monde du travail ont fait de la réussite scolaire des femmes une question d'importance nationale. Les femmes tirent de leur travail des revenus sensiblement inférieurs à ceux des hommes, tant parce qu'elles occupent généralement des emplois différents que parce qu'elles sont moins bien rémunérées pour le travail qu'elles font. Ces réalités du monde du travail constituent la preuve la plus claire de l'inégalité des femmes. On les relie très fréquemment à une certaine inadéquation de la scolarité des femmes, étant donné les théories universitaires (théorie du capital humain, modèles de réussite, etc.), d'une part, et l'idéologie libérale, très répandue au Canada, de la méritocratie fondée sur la scolarité, d'autre part.

Il est difficile d'obtenir des données adéquates sur l'écart entre les résultats scolaires des deux sexes. Selon certaines constatations dignes de foi, cependant, il apparaît qu'en général les femmes réussissent aussi bien que les hommes. Par ailleurs, les recherches attirent l'attention sur les différentes manières de définir et de mesurer la réussite, sur la discrimination entre les sexes qui peut leur être attachée et sur les liens entre la réussite scolaire et le monde du travail.

Le niveau de scolarité

Depuis le début du siècle, les femmes sont plus susceptibles que les hommes de terminer leurs études primaires et secondaires. Vers 1900, les études secondaires étaient surtout utiles à ceux qui voulaient devenir enseignants, et les éducateurs s'inquiétaient de la « féminisation » du secondaire, cherchant désespérément à rendre la scolarité plus intéressante pour les garçons (Weiss [1982]; Rosenberg [1982]). Les jeunes gens avaient tendance à quitter l'école de bonne heure pour prendre un emploi et acquérir une formation et une expérience pratiques. Les jeunes filles restaient dans l'environnement plus protecteur de l'école et avaient besoin d'une instruction plus poussée afin de se qualifier pour des emplois proprement féminins de classe moyenne, dans l'enseignement ou le travail de bureau, qui exigeaient une formation préalable mais offraient par la suite peu de possibilités de perfectionnement en cours d'emploi.

Plus récemment, l'extension spectaculaire des études secondaires a amené beaucoup plus d'égalité dans les niveaux de scolarité des hommes et des femmes au Canada. Toutefois, les femmes sont encore un peu plus susceptibles de terminer l'école secondaire, et les hommes, de terminer des études postsecondaires. Étant donné que jusqu'à une date récente un très faible pourcentage de la population faisait des études postsecondaires, le nombre d'années de scolarité des femmes est à peu près le même que celui des hommes (tableau 1). Aussi bien les hommes que les femmes ayant un niveau d'instruction plus élevé ont plus de chances d'appartenir à la population active, mais le taux d'activité des femmes s'accroît davantage que celui des hommes. Il en résulte que, dans la population active, le niveau d'instruction des femmes est supérieur à celui des hommes (tableau 2).

Les données sur les inscriptions donnent une idée de l'évolution en cours et de ce que devrait être la population active dans le futur. Le déficit de femmes au niveau postsecondaire se résorbe rapidement (voir le graphique 1). À l'heure actuelle, les jeunes femmes sont plus nombreuses que les jeunes hommes à s'inscrire dans les universités et les collèges et

Tableau 1

Niveau d'instruction de la population âgée de 15 ans ou plus, selon le sexe, Canada, 1971 et 1988

	1971	1988
Niveau d'instruction		
Inférieur à la 9e		
Pourcentage des femmes	32,2	17,2
Pourcentage des hommes	34,8	17,8
Secondaire*		
Pourcentage des femmes	51,2	49,3
Pourcentage des hommes	45,6	47,4
Certaines études postsecondaires		
Pourcentage des femmes	6,7	9,4
Pourcentage des hommes	8,4	9,5
Certificat ou diplôme postsecondaire		
Pourcentage des femmes	7,1	14,1
Pourcentage des hommes	5,0	11,7
Diplôme universitaire		
Pourcentage des femmes	2,9	10,0
Pourcentage des hommes	6,2	13,6
Total		
Femmes	100,0	100,0
Hommes	100,0	100,0
	(en milliers)	
Ensemble de la population		
Femmes	7 655,0	10 197,0
Hommes	7 532,0	9 692,0

*Comprend toutes les personnes ayant fait des études secondaires, achevées ou non.

SOURCE Statistique Canada, Enquête sur la population active, données non publiées; Statistique Canada [1990]; G. Picot [1980].

à y obtenir des diplômes. On prévoit qu'en 2001, au Canada, 42 % des hommes et 40 % des femmes auront fait des études postsecondaires, et qu'en 2021, les femmes seront légèrement plus nombreuses que les hommes à être titulaires de diplômes universitaires (Conseil économique du Canada [1990]). Pour le moment, les femmes obtiennent encore moins de diplômes universitaires de 2e et 3e cycles que les hommes, mais les nombres sont faibles par rapport à la population totale et l'écart diminue à cet égard aussi (voir le graphique 2).

Tableau 2

Activité selon le niveau d'instruction et le sexe, 1989

Éducation	Nombre d'actifs	Taux d'activité		Pourcentage d'hommes dans l'effectif
		Femmes	Hommes	
0 à 8 années	1 260	23,9	50,8	67
9 à 13 années	6 611	58,0	78,6	55
Certaines études secondaires	1 419	69,2	79,9	53
Certificat ou diplôme d'études secondaires	2 198	74,2	88,6	49
Université	2 014	79,7	88,9	58
Total	13 503	57,9	76,7	56

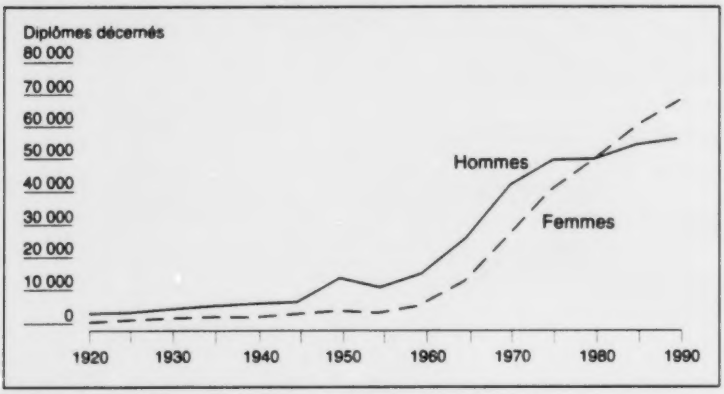
Source Statistique Canada [1990]

La principale conclusion à tirer de ces données est donc qu'en moyenne le niveau d'instruction des femmes n'est pas inférieur à celui des hommes. Dans les quelques domaines hautement considérés – études universitaires de 2e et 3e cycles, programmes professionnels, baccalauréats ès lettres et ès sciences – où les femmes ont dans le passé été moins nombreuses, l'écart a disparu ou se réduit rapidement. Et si l'on compare les hommes et les femmes appartenant à la population active, on s'aperçoit que les femmes comptent davantage d'années de scolarité que les hommes. L'infériorité des salaires des femmes ne peut donc pas s'expliquer par le manque d'instruction (Gaskell [1991]; Picot [1980]; Boyd [1982]). Selon la théorie classique du capital humain, le fait que leur niveau de scolarité soit plus élevé rend plus difficile, et non pas plus facile, de comprendre que leurs salaires soient plus bas. Si l'on se contente de faire entrer l'éducation dans une équation visant à expliquer l'écart entre les salaires des femmes et ceux des hommes, on ne parvient qu'à rendre plus inexplicable cet écart (Ornstein [1982]; England *et al.* [1982]).

Dans la population active, les femmes gagnent moins que les hommes, quel que soit le niveau d'instruction considéré (tableau 3). L'écart est de plus de 13 000 $ pour les titulaires de diplômes universitaires travaillant à temps plein. Si les femmes étaient payées pour leur instruction autant que le sont les hommes, leur situation serait bien meilleure. Pour

Graphique 1

Diplômes universitaires de premier cycle selon le sexe, 1920-1988



SOURCE Guppy et Bellamy [1991]; Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, 1988-1989 (n° 81-229).

elles, le problème réside dans la manière dont leur instruction et leurs compétences sont reconnues, récompensées et perfectionnées dans leur emploi, et non dans un niveau de scolarité insuffisant.

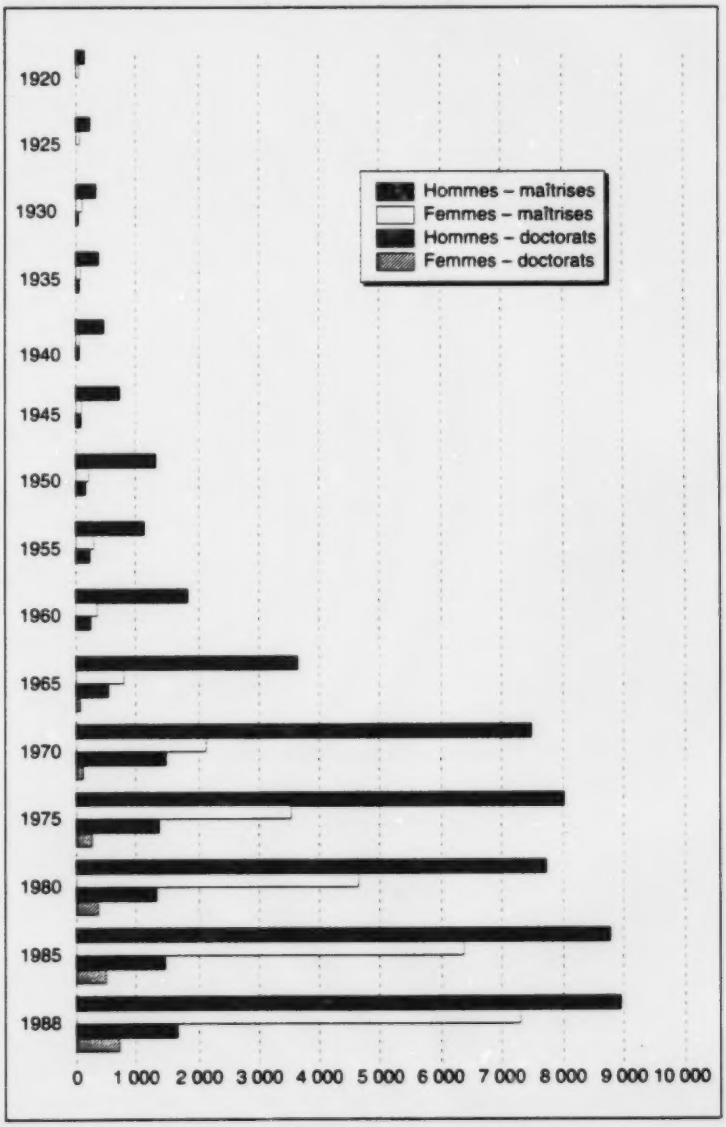
Les résultats scolaires

Existe-t-il entre les résultats obtenus par les hommes et par les femmes, par les garçons et par les filles, des différences qui pourraient expliquer leurs niveaux différents de réussite sur le marché du travail, bien qu'ils passent le même nombre d'années à l'école? La longue suite de recherches sur les différences selon le sexe s'est ramenée à une tentative d'expliquer les inégalités entre les adultes des deux sexes à partir de différences dans les résultats scolaires et les caractéristiques personnelles. Les filles sont-elles moins audacieuses, moins bonnes en mathématiques ou plus soucieuses des relations personnelles, et ces traits peuvent-ils expliquer qu'elles réussissent différemment à l'école et au travail?

Les recherches menées sur les différences en matière de résultats ont trop souvent visé à expliquer les inégalités à partir de facteurs inhérents à la masculinité et à la féminité (Maccoby et Jacklin [1974]). Les traits caractéristiques des femmes sont reliés à une performance moindre dont

Graphique 2

Maîtrises et doctorats selon le sexe, 1920-1988



SOURCE Guppy et Bellamy [1991]; Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, 1988-1989 (n° 81-229).

Tableau 3

Gains annuels moyens des travailleurs à temps plein ayant travaillé toute l'année selon le niveau d'instruction et le sexe, Canada, 1971 et 1987

	Gains des travailleurs à temps plein ayant travaillé toute l'année, en dollars courants					
	1971			1987		
	Femmes	Hommes	Gains des femmes en pourcentage de ceux des hommes	Femmes	Hommes	Gains des femmes en pourcentage de ceux des hommes
Niveau d'instruction						
Inférieur à la 9e	3 732	6 722	55,5	15 077	25 454	59,2
École secondaire	4 734	8 332	56,8	18 042	28 444	63,4
Certaines études postsecondaires	5 903	9 955	59,3	20 092	31 068	64,7
Certificat ou diplôme d'études postsecondaires	6 569	9 813	66,9	21 850	31 782	68,7
Diplôme universitaire	9 541	15 589	61,2	31 259	44 891	69,6
Total	5 232	8 770	59,7	21 012	31 865	65,9

Source : Statistique Canada [1990].

ils sont considérés comme la cause, même lorsque la connexion ne peut être établie que par un raisonnement tortueux. Comme le déclare Jeri Wine [1990, p. 28],

> la littérature sur les différences selon le sexe abonde en interprétations ridicules accordant, par exemple, une grande valeur à l'agressivité, à l'égocentrisme et à la détermination, tandis que la tendance à se dévouer est regardée comme une faiblesse, que le souci de l'environnement est catalogué comme « dépendance du champ » et dévalué, que les aptitudes spatiales sont considérées comme plus essentielles que les aptitudes verbales, et ainsi de suite. (*Traduction*)

Ce n'est pas seulement la valeur attribuée à ces caractéristiques, mais aussi les relations causales tracées entre elles et la réussite, qui sont souvent discutables. Le genre d'interdépendance qui tend à se manifester chez les femmes pourrait bien être considéré comme la promesse d'une réussite plus grande, et non pas moindre. Ce n'est qu'après coup que l'on peut supposer que les bébés qui pleurent davantage ont plus de chances de réussite.

Les recherches récentes ont abouti à la conclusion que les différences entre les résultats obtenus par les hommes et par les femmes sont moins marquées qu'elles ne l'ont été, et qu'elles dépendent beaucoup du type d'instrument de mesure utilisé ainsi que du contexte dans lequel il est utilisé (Fennema [1979]; Hyde et Linn [1986]; Linn et Hyde [1989]). Les différences selon le sexe semblent avoir diminué pour ce qui est des aptitudes verbales, de la visualisation spatiale et de l'aptitude au calcul mathématique. De manière générale, les recherches semblent indiquer à présent que les filles obtiennent de meilleurs résultats aux exercices notés par leurs professeurs, et les garçons, aux tests standardisés (Sadker *et al.* [1986]; ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique [1985]). Les filles réussissent mieux lorsque les questions portent sur des domaines d'activité traditionnellement « féminins », tandis que les garçons l'emportent lorsqu'il est fait mention d'activités traditionnellement « masculines ». Les garçons continuent à faire preuve d'un peu plus de confiance et d'intérêt à l'égard des mathématiques et des sciences (Linn et Hyde [1989]). En outre, le fait de suivre des cours rend meilleur dans une matière donnée, si bien qu'il y a un lien entre les inscriptions et la réussite (Benbow et Stanley [1980, 1982, 1983]; Fennema [1979]; Smith et Walker [1988]).

C'est au sujet des mathématiques et des sciences que des préoccupations se sont le plus souvent exprimées quant aux résultats obtenus par les filles (Conseil des sciences [1982]). Certains des premiers chercheurs à avoir abordé la question ont parlé des mathématiques comme du « filtre crucial » (Sells [1973]; Conseil scolaire de Toronto [1983]) et l' « angoisse des mathématiques » fait l'objet d'ateliers et d'interventions concernant les programmes d'études (Tobias [1978]; Tobias et Weissbrod [1980]; Wood [1988]). La conclusion d'un récent examen était que les filles réussissent aussi bien en mathématiques que les garçons à l'école primaire et qu'elles l'emportent sur eux dans le premier cycle du secondaire, tandis que dans le deuxième cycle du secondaire et au postsecondaire les garçons réussissent mieux que les filles (Campbell [1986]). D'autres études ont montré que les filles l'emportent pour le calcul et les garçons, pour le raisonnement mathématique (Brandon *et al.* [1987]; Doolittle et Cleary [1987]). Les filles semblent avoir des attitudes moins positives à l'égard des mathématiques (Mura *et al.* [1987]; Wiggan [1988]) et attribuer leur succès à l'effort plutôt qu'à l'aptitude, contrairement aux garçons. Une étude réalisée en 1988 aux États-Unis par l'Educational Testing Service (ETS) sur les élèves du deuxième cycle du secondaire n'a révélé aucune différence notable selon le sexe pour ce qui est des résultats en mathématiques (Lapointe *et al.* [1989]), et Robitaille conclut également « qu'il existe, à l'heure actuelle, assez peu de différences statistiquement significatives entre les niveaux de performance des garçons et des filles dans la plupart des pays, y compris le Canada » (Robitaille [1990], p. 35).

En ce qui concerne les sciences, l'étude de l'ETS a fait ressortir une meilleure performance des garçons. D'autres études ont aussi révélé des différences entre les questions pour lesquelles la performance des filles est meilleure et celles pour lesquelles les garçons l'emportent. Linn *et al.* [1987] ont constaté que la performance variait selon le sexe pour les questions axées sur le contenu, mais non pour les questions axées sur le raisonnement. Les filles étaient plus susceptibles de répondre « Je ne sais pas » que de chercher à deviner la réponse, particulièrement lorsque les questions portaient sur les sciences physiques ou avaient un thème masculin (p. ex., le football). Les auteurs de cette dernière étude recommandent d'utiliser des questions de coloration plus neutre.

Nous en arrivons donc à la conclusion qu'une attention excessive a été accordée au problème de la réussite scolaire des femmes. Les différences à cet égard ont toujours été faibles et elles se sont encore atténuées au cours des vingt dernières années. Ces différences se manifestent dans certains contextes seulement et les programmes d'études peuvent exercer une influence à cet égard. Les conclusions que l'on peut tirer dépendent dans une large mesure de la manière dont les compétences sont définies et mesurées.

Le débat public a eu tendance à se concentrer sur les résultats des tests standardisés : enquêtes internationales sur les résultats en mathématiques et en sciences, tests d'aptitude scolaire et, de plus en plus, examens standardisés dans les écoles secondaires. Les résultats de ces tests méritent certainement d'être examinés, mais il importe d'en connaître les limites. Nombre d'aptitudes, de la capacité de rédiger un paragraphe à la créativité et au sens des relations interpersonnelles, ne sont ni facilement ni souvent évaluées par ce genre de tests à choix multiples massivement administrés. Les appréciations subjectives des enseignants sont plus globales et peuvent tenir compte de différences dans les styles d'apprentissage et d'expression. Mesurons-nous la réussite scolaire d'une manière permettant aux filles autant qu'aux garçons de faire preuve de leurs points forts, ou nos tests sont-ils partiaux et axés sur les compétences masculines?

On n'a encore réalisé que peu de recherches sur les conséquences des faibles résultats obtenus par les hommes dans les domaines du langage et des relations interpersonnelles, probablement parce que personne n'a craint que cela désavantage les hommes, à long terme, sur le plan qui compte, celui de l'économie. La définition des cas où les résultats posent un problème est généralement venue du monde du travail, des employeurs, et non des enseignants. Les niveaux de réussite des femmes sont considérés comme un problème non parce qu'elles obtiennent de

moins bons résultats à l'école, mais parce qu'elles réussissent en fin de compte moins bien dans le monde du travail. Les choix de cours, le choix d'une profession et les facteurs qui influent sur ces choix, voilà des questions plus proches du cœur du problème en ce qui concerne les femmes.

Les profils d'inscription

La ségrégation entre emplois féminins et emplois masculins est très nette. Les femmes constituent 80 % des employés de bureau, mais seulement 2 % des travailleurs de la construction; elles forment l'essentiel du personnel infirmier, mais seulement une faible proportion des avocats. Le fait qu'hommes et femmes occupent si souvent des genres d'emplois différents explique pour une bonne part que leur expérience du travail soit différente.

Cette ségrégation trouve son reflet dans les profils d'inscription scolaire. Les jeunes femmes passent autant d'années à l'école que les jeunes hommes, mais elles suivent des programmes différents, ce qui les place dans des situations différentes sur les plans économique et personnel. Les différences sont plus marquées dans le profil d'inscription qu'en ce qui concerne le niveau de scolarité ou la réussite scolaire. Il semble que la ségrégation ait commencé de s'estomper à l'école comme sur le marché du travail, mais le problème reste sérieux. La progression semble plus rapide chez les femmes plus instruites et bien rémunérées que chez les moins avantagées.

À l'école primaire, la ségrégation selon le sexe ne constitue qu'un phénomène informel car les classes sont mixtes et les élèves n'ont pas de choix à exercer quant au programme d'études. Au secondaire, le système des cours à option permet aux filles et aux garçons de se diriger vers des cours différents qui les placent sur des trajectoires différentes quant au marché du travail. Les jeunes femmes sont plus nombreuses à « choisir » les études commerciales, l'économie domestique et les langues, tandis que les jeunes hommes choisissent en plus grand nombre la formation industrielle, les sciences physiques et les mathématiques. Il est difficile d'obtenir des statistiques cohérentes sur ces différences à l'école secondaire car les provinces collectent leurs données propres, à leur façon, souvent sans tenir compte du sexe dans leur analyse, et la définition des cours et des filières d'enseignement secondaire est complexe autant que variable. Le fait que le Conseil des ministres de l'Éducation ait dernièrement convenu de coordonner la collecte des données statistiques permettra peut-être de discerner plus clairement l'évolution des profils d'inscription par sexe dans les écoles secondaires.

L'inscription des femmes aux cours de mathématiques et de sciences physiques est un sujet de préoccupation particulier (Conseil des sciences du Canada [1982]; Condition féminine Canada et Direction de la main-d'œuvre féminine du Manitoba [1989]). Le tableau 4 présente des données récentes sur les inscriptions, lesquelles confirment que les femmes sont relativement peu nombreuses à s'inscrire à des cours de physique, de mathématiques avancées et d'informatique. L'Enquête sociale générale révèle que le nombre de femmes suivant des cours de physique est en hausse, tandis que celui des hommes est en baisse (Statistique Canada [1989]). Des statistiques récentes de la Colombie-Britannique montrent que la proportion de femmes parmi les étudiants en sciences s'est légèrement accrue entre 1986 et 1989. Dans le cas de la physique, cette proportion est encore très faible (23 %) et elle n'a pas augmenté depuis 1986. Pour ce qui est de la chimie, les filles constituent 43 % de l'effectif en 12e année, et 50 % en 11e, soit un peu plus qu'en 1986. En algèbre, au niveau de la 12e, la proportion de filles, soit 45 %, est stable. En géométrie, cette proportion est de 35 %, donc en hausse par rapport aux 31 % de 1986 (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique ([1991], p. 6-7).

Quant à nous, c'est l'importance disproportionnée des études commerciales chez les jeunes femmes qui a retenu notre attention. Dans les écoles secondaires, les cours de commerce sont axés sur la préparation

Tableau 4

Pourcentage de femmes et d'hommes dans certains cours du secondaire (diverses provinces, diverses années)

	Femmes	Hommes
Cours		
Physique		
Ontario, 1982	29	70
Alberta, 1983	24	76
Manitoba, 1986	37	63
Colombie-Britannique, 1987	21	79
Mathématiques (niv.avancé)		
Alberta, 1983	28	72
Manitoba, 1986	36	64
Colombie-Britannique, 1986	44	56
Informatique		
Manitoba, 1986	29	71
Colombie-Britannique, 1987	23	77

Source : *Condition féminine Canada et Direction de la main-d'oeuvre féminine du Manitoba* [1989].

aux emplois de bureau et de secrétariat, et suivis par des jeunes femmes désireuses d'occuper ce genre d'emplois (Gaskell [1985]). Bien que l'évolution des inscriptions ne soit pas claire, l'orientation de ces cours semble se transformer : le but est moins de préparer les jeunes femmes au secrétariat, la mixité progresse et l'accent est davantage mis sur la préparation à la vie quotidienne, et peut-être sur l'entrepreneuriat (Gaskell [1986]). Nombre d'écoles, mais pas toutes, offrent aujourd'hui des cours mixtes d'initiation à l'économie domestique et à la formation industrielle. Un récent examen de ce qui se passe dans ces classe mixtes montre que les divisions selon le sexe ainsi que le pouvoir informel des élèves masculins demeurent inchangés (Eyre [1991]).

Tableau 5

Diplômes décernés selon le sexe, le domaine d'études et l'année (diplômes collégiaux), 1975–1976 et 1988–1989

	1975–76			1988–89		
	Total des diplômes	Diplômes décernés à des femmes		Total des diplômes	Diplômes décernés à des femmes	
	(Nombre)		(%)	(Nombre)		(%)
Domaine d'études						
Médecine	11 742	10 847	92,4	11 249	9 466	84,1
Éducation	5 096	4 148	74,1	2 316	2 117	91,4
Affaires	8 684	5 182	59,7	15 671	10 432	66,6
Arts	3 106	1 338	43,1	4 678	2 684	57,4
Ressources naturelles	2 018	382	18,9	2 654	795	30,0
Génie	2 119	179	8,5	12 647	2 066	16,3
Transports	253	5	2,0	197	21	10,7
Technologies	2 553	226	8,9	..	..	..
Autres/divers	393	123	31,3	7 525	5 139	68,3
Non déclaré	561	222	39,6	92	37	40,2
Total	38 334	23 082	60,2	57 029	32 757	57,4
IVQ[1]		0,737			0,836	

NOTE Domaines d'études désignés par Statistique Canada. La technologie ne faisait pas partie des domaines désignés par Statistique Canada en 1988–1989.

1 IVQ – Indice de variation qualitative; cet indice indique dans quelle mesure les diplômes décernés se concentrent dans certains domaines; un chiffre plus élevé indique une plus grande dispersion ou une moindre concentration (les diplômes non classifiés ont été exclus du calcul).

SOURCE Statistique Canada, *Collèges communautaires et établissements analogues*, nº 81-222; Guppy et Bellamy [1991].

Au niveau du collège et de l'université, les écarts en matière d'inscription sont enregistrés de façon assez cohérente, et ils sont prononcés. Au collège, les femmes sont plus nombreuses à choisir les domaines du commerce, de la santé, de l'éducation et des services communautaires. Les hommes sont plus susceptibles de s'orienter vers les métiers, les sciences et la technologie. Le tableau 5 indique que les femmes ont été plus nombreuses à s'inscrire à des programmes de transport et de génie en 1988–1989 qu'elles ne l'étaient en 1975–1976. Dans les domaines de l'éducation et du commerce, où les femmes l'emportaient déjà en nombre, leur prédominance tend à se faire encore plus écrasante.

À l'université, les femmes ont fait une percée dans les facultés préparant à des professions traditionnellement masculines comme le commerce, la médecine et le droit (voir le tableau 6). Leur nombre a également augmenté dans les domaines traditionnellement féminins de l'éducation, des arts et du travail social. Les hommes continuent à prédominer à la faculté des sciences, en génie et en dentisterie. Dans les facultés des arts et des sciences, il existe souvent des différences considérables selon le département, bien qu'elles n'apparaissent pas dans les données de Statistique Canada. Les femmes sont plus nombreuses à s'inscrire en anglais qu'en économique, ou en zoologie qu'en physique.

En ce qui concerne la formation professionnelle et technique, les cours parrainés par la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada (CEIC) et la formation en milieu de travail, on constate toujours des différences notables selon le sexe. La répartition des femmes et des hommes dans les différents types de formation coïncide avec la ségrégation sexuelle dans la population active (voir le tableau 7). Le fait le plus frappant est la concentration des femmes dans les programmes préparant aux emplois de bureau. Boothby [1986] a constaté que 42 % des femmes inscrites aux programmes de formation en établissement de la CEIC suivaient ce genre de formation, contre 1,3 % des hommes. Le tableau 7 montre que la proportion de femmes inscrites à des programmes de secrétariat (dont beaucoup non parrainés par la CEIC) s'est abaissée de 20 % à 16 % entre 1983 et 1986, mais que la concentration de femmes dans les programmes en question est passée de 92,65 % à 96,2 %.

La ségrégation sexuelle est encore plus manifeste dans les programmes d'apprentissage. En 1987, les femmes ne comptaient que pour 3,1 % des personnes terminant un apprentissage enregistré, soit une proportion en baisse par rapport aux 3,6 % de 1984 (voir le tableau 8). Une étude réalisée conjointement en 1990 par l'Amalgamated Construction Association of British Columbia et par Emploi et Immigration Canada

Tableau 6

Diplômes décernés selon le sexe, le domaine d'études et l'année (baccalauréats et diplômes universitaires professionnels de premier degré), 1970–1971 et 1988–1989

	1970–71			1988–89		
	Total des diplômes	Diplômes décernés aux femmes		Total des diplômes	Diplômes décernés aux femmes	
	(Nombre)		(%)	(Nombre)		(%)
Domaine d'études						
Sciences ménagères	629	625	99,4	1 078	1 021	94,7
Sciences infirmières	1 258	1 221	97,0	2 406	2 313	96,1
Professions de la santé	280	221	78,9	1 514	1 105	73,0
Service social	319	175	54,9	1 749	1 403	80,2
Arts appliqués	1 165	639	54,8	3 559	2 324	65,3
Éducation	15 406	8 129	52,8	16 196	11 339	70,0
Beaux-arts	19 393	7 802	40,2	33 841	19 867	58,7
Pharmacie	441	169	38,3	725	461	63,6
Biologie	1 837	517	28,1	5 133	2 546	49,6
Sciences physiques	3 870	751	19,4	7 229	2 019	27,9
Médecine	1 432	211	14,7	2 274	951	41,8
Agriculture	502	61	12,2	741	341	46,0
Droit	1 958	183	9,3	3 334	1 505	45,1
Médecine vétérinaire	132	11	8,3	258	153	59,3
Commerce	3 444	215	6,2	12 567	5 592	44,5
Dentisterie	369	16	4,3	504	151	30,0
Génie	4 426	51	1,2	7 113	782	11,0
Non classifié	10 090	4 453	44,1	3 554	1 860	52,3
Total	66 951	25 450	38,0	103 775	55 733	56,1
IVQ[1]		0,749			0,849	

1 IVQ – Indice de variation qualitative; cet indice indique dans quelle mesure les diplômes décernés se concentrent dans certains domaines; un chiffre plus élevé indique une plus grande dispersion ou une moindre concentration (les diplômes non classifiés ont été exclus du calcul).

Source Statistique Canada, *Les statistiques sur l'éducation pour les années soixante-dix*, nº 81-569, et *L'éducation au Canada*, nº 81-229; Guppy et Beliamy [1991].

Tableau 7

Femmes ayant terminé une formation professionnelle ou technique, selon le domaine d'études, Canada, 1983–1984 et 1986–1987

	1983–84			1986–87		
	Femmes	Effectifs féminins en pourcentage du total[1]	Répartition chez les femmes	Femmes	Effectifs féminins en pourcentage du total[1]	Répartition chez les femmes
	(Nombre)	(Pourcentage)		(Nombre)	(Pourcentage)	
Domaine d'études						
Arts et sciences	6 100	43,6	19,9	9 095	59,1	23,5
Beaux-arts et arts appliqués	2 285	75,2	7,5	2 047	77,4	5,3
Humanités	3 132	43,7	10,2	3 943	41,9	10,2
Sciences de la santé	2 349	66,3	7,7	2 738	81,8	7,1
Sciences sociales	5 556	63,5	18,2	9 135	77,3	23,6
Affaires et commerce	8 637	71,7	28,2	9 242	70,0	23,9
Secrétariat	6 148	92,6	20,1	6 248	95,2	16,2
Technologies	2 149	4,4	7,0	1 888	4,2	4,9
Sciences naturelles et industries primaires	317	11,4	1,0	573	19,9	1,5
Autre	57	58,2	0,2	10	14,3	0,0
Total	30 582	30,4	100,0	38 671	37,2	100,0

1 Dans les cas où une province n'a pas pu fournir une ventilation par sexe complète, les effectifs féminins en pourcentage du total ont été calculés en fonction des personnes ayant indiqué leur sexe.

SOURCE Statistique Canada, Division de l'éducation, de la culture et du tourisme, données non publiées; Statistique Canada [1990].

a révélé que 64 femmes étaient enregistrées comme apprenties dans les métiers de la construction, chiffre équivalant à peu près à 1,1 % du nombre total d'apprentis de la province. Les emplois dans lesquels les femmes prédominent ne demandent généralement pas d'apprentissage.

Les femmes sont également sous-représentées dans les programmes de recyclage, parce que ceux-ci s'adressent à des personnes déjà employées dans certains domaines où les femmes sont sous-représentées, et dans les cours de langue, parce que ceux-ci sont réservés aux actifs et excluent les femmes venues au Canada comme personnes à charge.

Tableau 8

Femmes ayant terminé des programmes à temps plein de formation professionnelle ou technique selon le genre de programme, Canada, 1983–1984 et 1986–1987

	1983–84			1986–87		
	Femmes	Total[1]	Effectifs féminins en pourcentage du total[2]	Femmes	Total[1]	Effectifs féminins en pourcentage du total[2]
	(Nombre)			(Nombre)		
Genre de programme						
Formation préalable à l'emploi	14 216	59 428	34,8	15 039	51 500	41,3
Apprentissage enregistré	959	43 827	3,6	886	35 005	3,1
Rattrapage scolaire en vue de la formation professionnelle	6 100	21 530	43,3	9 142	19 045	58,9
Cours de langue	3 132	10 805	43,9	3 952	11 439	42,0
Perfectionnement professionnel	1 196	11 605	30,7	1 115	9 449	35,8
Formation professionnelle de base	2 071	4 669	54,5	4 554	6 066	79,2
Orientation	2 424	3 822	80,5	2 831	4 102	80,9
Formation spéciale	484	1 981	34,1	1 152	2 409	59,4
Total de tous les programmes	30 582	157 667	30,4	38 671	139 015	37,2

1 Les totaux sont des composés et comprennent certaines estimations vérifiées par les autorités provinciales.

2 Les effectifs féminins en pourcentage du total sont calculés en fonction des personnes ayant indiqué leur sexe. Selon la catégorie, le pourcentage de répondants ayant indiqué leur sexe variait de 33 % à 95 %.

Source Statistique Canada, Division de l'éducation, de la culture et du tourisme, données non publiées; Statistique Canada [1990].

Il existe de multiples obstacles à l'entrée des femmes dans les programmes de formation, mais les plus importants sont d'ordre financier ou tiennent à la garde des enfants. Les femmes n'ont pas les ressources nécessaires pour abandonner leur emploi et entrer dans un programme de formation à temps plein. Les employeurs sont moins enclins à

parrainer les femmes que les hommes pour les cours de formation (Devereaux [1984]). Au Canada, sur cinq adultes pauvres, trois sont des femmes (Gunderson *et al.* [1990]). L'absence de services de garde d'enfants abordables constitue un obstacle majeur pour beaucoup de femmes. Quatre-vingt-neuf pour cent des familles monoparentales ont à leur tête des femmes, et la moitié d'entre elles se situent au-dessous du seuil de pauvreté. La pauvreté des femmes chefs de familles monoparentales est à la fois cause de leur faible participation aux programmes de formation et conséquence, du moins en partie, de ce manque de formation.

Pourquoi ces différences en matière d'inscription persistent-elles? La réponse à cette question tient à l'interaction entre la socialisation et les aspirations des jeunes femmes et des jeunes hommes, et à l'organisation de la scolarité et de la délivrance des titres et certificats. Il importe que le sexe ne constitue pas un obstacle à l'entrée dans un quelconque programme d'enseignement. Les choix des jeunes femmes se bornent pour l'instant à un éventail remarquablement restreint de professions et il est important d'élargir leur vision du travail. La concentration des femmes dans un petit nombre de domaines, habituellement mal rémunérés, les empêche d'exprimer toute la gamme de leurs intérêts, de leurs aptitudes et de leurs enthousiasmes. Il faut encourager les initiatives qui visent à inciter les jeunes femmes et les jeunes hommes à s'orienter vers des programmes plus variés, et en particulier celles qui ont pour but d'amener les jeunes femmes à sortir des domaines traditionnellement féminins et peu rémunérateurs pour se tourner vers d'autres, traditionnellement masculins et offrant une meilleure rémunération.

Ces dernières années, plusieurs études sur les préoccupations et les aspirations des jeunes femmes ont été publiées par des organismes gouvernementaux et par des universitaires, ce qui laisse penser que ces questions suscitent un intérêt considérable chez les décideurs comme dans le public (Travail Canada [1986]; Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme [1990]; Day [1990]; Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes [1990]; Gilligan *et al.* [1990]; Gaskell [1983]; Kostash [1987]). Bien que les jeunes femmes aspirent désormais à une plus grande activité, et en des domaines plus divers, il existe encore d'importantes différences entre leurs aspirations et celles des jeunes hommes. Les jeunes femmes sont plus susceptibles de souhaiter travailler dans les domaines traditionnellement féminins, comme infirmières, enseignantes et employées de bureau (Travail Canada [1986]; Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme [1985]). La famille et les relations personnelles revêtent une plus grande importance à leurs yeux, et leurs aspirations à ce double égard façonnent et limitent leurs aspirations en matière de travail rémunéré. Selon une récente étude de

la Fédération canadienne des enseignantes et enseignants ([1990], p. 21), les jeunes femmes interrogées « manifestaient un profond ressentiment à l'égard de leurs homologues masculins, de leur vie apparemment sans souci et de leur violence. » (*Traduction*)

Il y a un lien entre toutes ces constatations et l'inscription des jeunes femmes aux différents programmes d'études (Gaskell [1985]). Elles se détournent des cours où les hommes prédominent en raison du harcèlement sexuel possible et du sentiment de gêne qu'elles peuvent éprouver. Elles suivent des cours dont elles pensent qu'ils les prépareront au marché du travail féminin traditionnel, sur lequel elles estiment pouvoir trouver des emplois, ne pas être victimes de discrimination et se sentir à l'aise. Tout en croyant à l'égalité des chances, elles essaient d'avoir une vision réaliste de ce que le monde peut leur offrir, ce qui les conduit à une estimation assez timide de leurs chances, particulièrement si elles ne sont pas de brillantes élèves ou n'appartiennent pas à des familles privilégiées. Gilligan *et al.* [1990] parviennent à la conclusion qu'il est nécessaire d'encourager les adolescentes à prendre des risques, à s'exprimer et à oser s'affirmer.

Toutefois, les aspirations et les convictions des jeunes femmes ne se forment pas dans un vide social et institutionnel, mais dans le contexte de la famille, de l'école et des services sociaux. Les familles peuvent soutenir ou entraver les filles. Les écoles et les organismes de services sociaux peuvent renforcer la tradition ou aider les jeunes femmes à faire de nouveaux choix et à atteindre une plus grande égalité. Toute une gamme de programmes mis en œuvre dans les écoles devraient recevoir plus de soutien des autorités. Les expériences tentées par certains districts scolaires se sont révélées fructueuses : classes tenues après les heures normales d'école pour encourager les filles à se lancer dans des domaines non traditionnels, orientation professionnelle non sexiste, conférences d'information sur les carrières visant à démolir les stéréotypes, conférences données par des femmes engagées dans des carrières scientifiques, séances de lutte contre l'angoisse des mathématiques et programmes axés sur l'équité entre les sexes à l'intention des enseignants (Becker [1987]; Wiggan [1988]). En offrant des services de garde d'enfants aux mères qui souhaitent poursuivre leurs études, on accroît leurs chances de rester à l'école. L'adoption de politiques d'égalité des chances, favorable à un débat public sur les problèmes concernant le rôle des deux sexes, a aussi une incidence certaine (Burton [1986]; Klein [1989]).

La structure des programmes et les exigences d'admission influent considérablement sur la manière dont les préférences des jeunes femmes se concrétisent par des inscriptions aux cours. Pour prendre un exemple bien simple, rappelons que si les filles peuvent abandonner les mathé-

matiques en 11e, c'est que le cours n'est pas obligatoire. Par contre, tous les élèves de ce niveau doivent suivre des cours d'anglais. On pourrait citer bien d'autres exemples. Les écoles de médecine ont modifié leurs exigences de façon à pouvoir admettre des diplômés en lettres aussi bien qu'en sciences. Cette mesure a eu une incidence notable sur le nombre de jeunes femmes en mesure de présenter leur candidature. À l'école secondaire, l'introduction d'un cours unique s'adressant à tous les élèves et qui combine l'enseignement de la cuisine, de la menuiserie, du dessin, de la couture et de l'électronique, à la place des anciennes options d'économie domestique et de formation industrielle, a fait beaucoup pour réduire les différences en matière d'inscription. Une refonte d'autres programmes qui supprimerait les options marquées par une ségrégation entre les sexes ou qui leur enlèverait leur nécessité professionnelle réduirait la ségrégation à l'école. Les avantages éducatifs seraient également considérables : les médecins et les ingénieurs ont besoin de cours de lettres, et les enseignants, d'une initiation aux sciences.

L'élévation des compétences et des aspirations des jeunes femmes est liée à une transformation du programme d'études. Généralement parlant, pour inciter les jeunes femmes à entrer dans des domaines traditionnellement masculins, il ne suffit pas de les y exhorter et de les informer, ni même de leur faire miroiter la perspective de meilleurs salaires, mais il faut que les enseignants et les employeurs répondent à leurs besoins et que le programme d'études tienne compte de leurs intérêts.

En plus d'attirer les femmes dans des domaines traditionnellement masculins, il faut s'efforcer de revaloriser les domaines d'études où elles prédominent. Si les femmes entrent avec succès dans la course aux programmes prestigieux et aux emplois bien rémunérés, qu'adviendra-t-il de l'enseignement, des soins infirmiers, des emplois de bureau et de la garde d'enfants? Ces champs d'action ont jusqu'ici été occupés par des femmes aux performances élevées dont les choix étaient restreints. Une baisse de la compétence des personnes occupant ces emplois pourrait être cause de sérieux problèmes économiques et sociaux. Il ne faut pas que ces domaines d'étude et de travail deviennent un second choix pour des personnes auxquelles la médecine ou le droit sont fermés. À mesure que de nouvelles possibilités s'offriront aux femmes, une revalorisation de leurs domaines traditionnels d'étude et de travail constituera un aspect du rajustement économique et éducatif que suppose une nouvelle conception des relations entre les deux sexes.

Le programme d'études et l'environnement éducatif

Quelles sont les connaissances les plus précieuses, et pour qui? Quelle est la manière la plus efficace de transmettre des connaissances? Bien que la question de l'égalité des chances et des résultats à l'école préoccupe les féministes depuis plusieurs siècles, une autre est venue s'y ajouter, et même l'éclipser : que faut-il enseigner, et comment? Ce qui se passe en classe revêt une importance cruciale pour l'égalité des chances et de la place dans la société. Dans quelle mesure le programme d'études sert-il bien les femmes?

Les stéréotypes dans le programme d'études

Les premiers chercheurs ayant tenté de répondre à cette question ont mis en lumière les effets nuisibles des stéréotypes, particulièrement dans les manuels scolaires. En 1970, la Commission royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada, ayant examiné les manuels utilisés pour l'enseignement de la lecture et des mathématiques, les études sociales et les cours d'orientation, est parvenue à la conclusion que le problème posé par le programme d'études est que

> dès le plus jeune âge, les capacités intellectuelles et créatrices de la femme sont minimisées et parfois totalement passées sous silence... Les rôles attribués aux sexes dans ces manuels offrent peu de stimulation aux petites filles, et ne donnent aucune idée des points communs entre hommes et femmes.

De nombreuses études réalisées dans les années 70 ont confirmé les constatations de la Commission royale et critiqué l'omission des femmes par les manuels scolaires. Plusieurs d'entre elles – dues à des fédérations d'enseignants, des groupes communautaires et des universitaires – ont mis en lumière l'effet destructif des stéréotypes sexuels dans le programme d'études (Pyke [1975]; Gaskell [1977]; Fisher et Cheyne [1977]; Batcher *et al.* [1975]; Women in Teaching [1975]; Pascoe [1975]; Cullin [1972]). Ces études ont révélé que les femmes et les filles étaient sous-représentées dans les manuels et que lorsqu'elles y apparaissaient, elles étaient stéréotypées. Les garçons l'étaient aussi, mais ils étaient représentés dans des rôles plus actifs où ils détenaient davantage de pouvoir. Dans les manuels utilisés à l'école primaire, les petites filles jouaient à la poupée, tandis que leurs frères jouaient au baseball; les mères portaient des tabliers et faisaient de la pâtisserie, tandis que les pères partaient au travail en voiture; les femmes adultes étaient des princesses ou des sorcières, tandis que les hommes étaient des médecins ou des agriculteurs. Les stéréotypes étaient également flagrants dans les programmes de télévision, les annonces publicitaires, les magazines et les journaux.

Cette recherche, combinée à du lobbying politique, a porté ses fruits. Sous la pression de groupes féminins, les éditeurs et les ministres de l'Éducation de tout le pays ont édicté des directives s'opposant au sexisme, établi des groupes consultatifs chargés de scruter les textes éducatifs et les médias, et élaboré et publié d'autres documents. Ainsi, les documents utilisés en classe se sont diversifiés et les stéréotypes s'y sont atténués.

Le problème n'a cependant pas disparu. On continue d'utiliser les anciens manuels scolaires, qu'il serait coûteux de remplacer. Il est plus facile de promulguer des directives non sexistes que de les mettre en application (Galloway [1980]; Office national du film [1986]). En 1988, la Federation of Women Teachers' Associations of Ontario (FWTAO) a publié, sous le titre *The More Things Change... the More They Stay the Same*, une étude des livres de lecture utilisés dans les écoles primaires de la province. Cette étude a montré que les stéréotypes constatés 20 ans auparavant étaient toujours présents dans les livres de classe de l'Ontario. Les professions représentées dans ceux-ci correspondent toujours à un marché du travail marqué par la ségrégation sexuelle. Les femmes sont infirmières et les hommes, conducteurs de camions; elles prennent soin des autres, tandis qu'ils sont moins sensibles; l'homme « joue au golf » tandis que la femme est « une véritable et loyale amie »; l'homme est « condamné pour vol » alors que la femme « prend l'avion pour Montréal avec son mari », et ainsi de suite. Ces textes témoignent de la persistance de la division sexuelle du travail dans la société canadienne.

Les livres de classe devraient-ils peindre un monde plus équitable et faisant moins de place à la ségrégation sexuelle que le monde réel? La FWTAO affirme qu'ils devraient ouvrir des horizons aux jeunes. Selon elle, « on doit proposer aux enfants, en nombre égal, des modèles de femmes et d'hommes intelligents, indépendants et compétents. » (*Traduction*) Mais il s'agit par ailleurs de montrer aux enfants un monde qu'ils puissent reconnaître. Brosser dans les manuels scolaires un monde idéalisé où régnerait l'égalité n'est pas le remède au sexisme; cela pourrait revenir à dissimuler les problèmes au lieu de les affronter.

Les études ont aussi décrit les voies très variées par lesquelles les stéréotypes sexuels imprègnent l'interaction en classe. Les garçons vont chercher le projecteur, et les filles nettoient les pinceaux. Les projets des filles portent sur les graines, et ceux des garçons, sur les moteurs électriques. Les filles jouent à la poupée dans un coin pendant que les garçons s'occupent à un jeu de construction. Dans les classes d'informatique, les garçons excluent les filles des groupes informels qui se rassemblent autour des terminaux. Les recherches ont montré que dans les classes de sciences les garçons « accaparent » l'équipement, tandis que les filles

les regardent faire (Klein [1989]; Stanworth [1983]; Sadker et Sadker [1982]; Sadker *et al.*, s.d.). Il ressort des études de l'interaction en classe que les enseignants prêtent davantage d'attention aux garçons, même s'ils n'en sont pas conscients. Ils ont tendance à juger les garçons comme plus intelligents et plus curieux, mais de conduite moins irréprochable, et les filles comme plus dociles, plus travailleuses, plus susceptibles de donner la bonne réponse, mais moins intelligentes. En faisant ce que le professeur leur demande, les filles semblent doublement pénalisées, puisqu'elles reçoivent moins d'attention et sont en fin de compte jugées moins capables.

L'utilisation d'un langage non sexiste dans les cours et dans les manuels scolaires, la présence d'enseignantes et d'administratrices pouvant servir de modèles aux jeunes femmes, ainsi qu'une attitude des enseignants faisant sentir à celles-ci qu'elles sont les bienvenues peuvent aussi changer le climat en classe. Des enseignants qui sont conscients des manifestations quotidiennes de harcèlement sexuel et qui y mettent fin peuvent exercer une influence déterminante. Les extraits suivants d'une enquête réalisée récemment dans des classes de 8e (Eyre [1991]) donnent des indications sur le climat régnant en classe à cet égard et sur la difficulté qu'ont les enseignants à intervenir. L'intervieweur interroge les élèves sur le langage employé pour insulter les filles :

> L'élève : Oh! on se fait souvent traiter de vache. C'est le mot que les garçons lancent aux filles lorsqu'ils se mettent en colère contre elles... Cela ne me fait vraiment rien, vous savez...
>
> L'intervieweur : Est-ce qu'ils vous donnent d'autres noms?
>
> L'élève : Guidounes, salopes, idiotes, putains, chiennes, et d'autres insultes de ce genre. Tout ce que je leur réponds, c'est de la fermer.

ou sur le fait que les élèves, en choisissant leur place, se regroupent par sexe dans des classes prétendument intégrées : L'élève : Si vous vous asseyez avec les garçons, les autres filles diront que vous leur courez après, et d'autres choses de ce genre. (*Traduction*)

Le caractère sexualisé de l'interaction joue un rôle absolument capital dans la manière dont l'élève vit le temps passé à l'école. Faire régner en classe un climat tel que des phénomènes sexualisés de ségrégation et de domination n'exercent pas une influence négative sur l'apprentissage, c'est là une tâche complexe pour les enseignants.

Le message se dégageant de toutes ces études est le suivant : il faut cesser d'avoir deux poids, deux mesures; faire une place égale aux filles et aux garçons dans les manuels et le déroulement de la classe; encourager

à l'effort scolaire et à la coopération aussi bien les garçons que les filles. C'est-à-dire que les éducateurs devraient traiter de la même manière les filles et les garçons et ne tenir aucun compte du sexe, car les stéréotypes ont engendré des inégalités.

Un programme d'études féministe

En ce qui concerne le programme d'études et la pédagogie, une deuxième approche est possible, suivant laquelle les éducateurs, au lieu de « ne tenir aucun compte du sexe », devraient mettre l'accent sur sa prise en compte. Les deux approches se recouvrent partiellement car, comme le suggèrent les exemples donnés par Eyre et cités plus haut, pour se débarrasser des stéréotypes, il peut être nécessaire de prendre conscience des différences entre les deux sexes. La plupart des études récentes affirment qu'au lieu d'ignorer ces différences, les éducateurs devraient avoir soin de les noter, ce qui permettrait de transformer les programmes d'études et la pédagogie de façon à tenir compte des intérêts des femmes. Trop souvent, les programmes ont été élaborés en fonction des besoins des hommes, ce qui a façonné non seulement les manuels scolaires, mais aussi l'idée que nous nous faisons de ce qui doit être enseigné à l'école, et de la manière et des raisons de l'enseigner. S'inquiéter seulement de ce que les femmes sont stéréotypées, c'est laisser de côté un fait fondamental : les connaissances et la structure des établissements d'enseignement sont fondées sur l'expérience masculine du monde.

Bien entendu « les femmes » ne constituent pas un groupe uniforme dont tous les éléments auraient les mêmes préoccupations et le même style d'apprentissage, bien que certaines des critiques féministes aient malheureusement été formulées en ces termes. La refonte des programmes scolaires réclamée par les féministes revient à demander aux écoles de reconnaître la diversité des expériences féminines, et donc celle des expériences des élèves en général, au lieu de supposer l'existence d'un type unique et idéal d'élèves ou de résultats.

Dans son essai *Taking Women Students Seriously* ([1979], p. 243), la poétesse Adrienne Rich passe en revue les différents problèmes et déclare :

> Prêtez attention à la voix des femmes et à celle des hommes; observez quel espace les hommes se ménagent, physiquement et verbalement; voyez comme ils tiennent pour acquis qu'on les écoutera, même si le groupe est en majorité composé de femmes. Regardez le visage des personnes qui se taisent et de celles qui parlent. Écoutez une femme qui cherche ses mots afin d'exprimer

> sa pensée, sentant que les termes du discours classique ne sont pas son langage et s'efforçant de ramener ses pensées aux dimensions d'un discours qui n'est pas fait pour elle... (*Traduction*)

Rendre la classe plus « accueillante pour les filles » est l'une des façons possibles d'intégrer l'expérience des filles à l'école (Whyte *et al.* [1985]). Il s'agit des différentes manières de transformer les classes pour que les filles s'y sentent à l'aise, bienvenues et à leur place. Cela suppose des changements dans le contenu des programmes aussi bien que dans la pédagogie, et les cours le plus souvent visés à cet égard sont les cours de mathématiques, de sciences et de technologie que les filles ne trouvent habituellement pas « accueillants ». La perte de confiance en soi qui, comme on l'a dernièrement noté, se produit à l'adolescence chez les filles, et particulièrement chez les filles de race blanche, peut aussi être reliée à des classes où il n'est pas tenu compte de leurs aptitudes et de leurs modes préférés d'apprentissage et d'expression (FCE [1990]; American Association of University Women (AAUW) [1991]; Gilligan *et al.* [1990]). Il existe sur les classes d'université une abondante littérature mentionnant leur « climat glacial » pour les femmes et préconisant des changements de ce genre (Briskin [1990]; Project on the Status and Education of Women [1982]).

Margaret Eichler et Jeanne Lapointe ([1985], p. 5) soulignent qu'un système scolaire qui ne tient pas compte des femmes comme il se doit est tout simplement mauvais.

> Tant que les femmes ont été exclues de fait du travail intellectuel et des études supérieures, les préjugés liés au sexe n'ont pas été reconnus comme un problème général de la recherche dans les domaines des sciences sociales et des lettres. Notre culture et notre façon de penser portent la marque d'une perspective masculine, même lorsqu'il s'agit de la vie, de l'identité et de la pensée des femmes. On était peu ou pas sensibilisé au fait qu'une perspective androcentrique de ce genre crée de sérieux problèmes intellectuels. Les concepts fondamentaux étaient rarement examinés dans l'optique de leur application aux deux sexes, et un langage sexiste était habituellement accepté sans discussion, en dépit de son inexactitude. (*Traduction*)

La prise de conscience de plus en plus nette des préjugés masculins qui marquent le système scolaire a été l'un des facteurs les plus importants, et les plus significatifs intellectuellement, du changement qui s'est opéré dans les travaux universitaires, de quelque discipline ou domaine d'étude qu'il s'agisse (Eichler [1990]; Strong Boag [1983]; Boxer [1982]; Keohane [1982]; Schuster et Dyne [1985]; Aisenberg et Harrington [1990]). De nouveaux sujets d'étude sont apparus, allant du travail des femmes durant l'industrialisation à l'éthique des soins maternels. D'anciens concepts, comme ceux de la division de l'histoire en périodes,

des différents genres littéraires, de la distinction entre sphère publique et sphère privée dans les sciences politiques et économiques, ont été redéfinis. Bien que les progrès demeurent lents et très inégaux, l'incorporation de ces travaux dans les programmes universitaires et scolaires contribuera à retirer tout caractère sexiste aux connaissances qu'ils rassemblent.

L'ampleur des critiques fait de la réintroduction des femmes dans les programmes une tâche difficile. Il est relativement simple de redonner une place dans les manuels d'histoire aux suffragettes et aux femmes des Premières Nations qui ont organisé le commerce des fourrures, ou d'ajouter quelques romans écrits par des femmes au programme de littérature, et quelques artistes femmes à l'histoire de l'art. C'est tout autre chose que de modifier notre approche des études historiques, littéraires et artistiques ainsi que les critères selon lesquels nous apprécions leur importance et leur valeur. Le défi que posent les femmes au monde universitaire est redoutable, bien qu'on puisse affirmer que ce processus de réévaluation, de remise en question et de réexamen n'exige rien d'autre, de la part des universités, que de se montrer fidèles à leur idéal d'excellence et, ce faisant, de prendre conscience de leurs préjugés concernant les deux sexes.

Jusqu'ici, l'enseignement donné dans les écoles a été conçu pour préparer les gens à tenir leur place dans les sphères hautement considérées du travail et de la vie publique, mais en laissant de côté les sphères moins valorisées de la famille et de l'amitié. Les hommes dominant la sphère de la vie publique, l'éducation a été en ce sens conçue en fonction de leurs besoins. C'est ce qu'affirme, de façon très convaincante, la philosophe Jane Roland Martin [1982 et 1985]. Remontant à l'*Émile* de Rousseau, dont le système d'éducation fondé sur le rationalisme et l'autonomie a été pris pour modèle par nos écoles publiques, elle montre que Rousseau préparait Émile à une vie d'homme d'État tandis que Sophie, son épouse, se formait, par une éducation entièrement différente, aux « arts féminins » de l'éducation des enfants et de la tenue d'une maison. Rousseau prévoyait deux formes d'éducation, l'une pour les femmes, l'autre pour les hommes. De nos jours, l'enseignement public est fondé sur le genre d'éducation qu'il préconisait pour les hommes, mais néglige celui qu'il destinait aux femmes. Cependant, Émile dépendait de la bonne éducation féminine de Sophie pour pouvoir remplir son rôle de citoyen et d'homme d'État. Aujourd'hui, affirme J. R. Martin, il nous faut plus de gens – hommes et femmes – qui soient préparés, comme l'était Sophie, à prendre soin des autres.

Selon le même auteur, l'idéal en matière d'éducation s'est fondé sur le stéréotype masculin – objectif, analytique, rationnel, intéressé par les

idées et les choses – en laissant de côté le souci des autres, l'empathie, l'intuition ou l'empressement à aider autrui. L'éducation a été axée sur le développement et l'application du raisonnement et du jugement objectif; l'esprit y a été séparé du corps, la pensée de l'action et la raison de l'émotion. Aujourd'hui, affirme J. R. Martin, tous les élèves doivent apprendre à faire face à leurs émotions aussi bien qu'à raisonner, et recevoir une formation sociale autant qu'intellectuelle. Aux trois bases traditionnelles de l'enseignement – lecture, écriture et arithmétique – doivent s'en ajouter trois autres correspondant aux responsabilités parentales, familiales et sociales, car nous ne pouvons plus compter sur les femmes pour se préparer seules à assumer ces responsabilités, et à le faire pour nous tous. Il est impossible d'exclure plus longtemps du programme d'études ce qui a été jusqu'ici abandonné aux femmes.

Il ne s'agit pas seulement d'ajouter un nouveau cours au programme. Il faut revoir la structure de l'enseignement, car « celui-ci est non seulement axé sur des objectifs essentiellement masculins et publics, mais le processus de transfert de connaissances à l'école est aussi fondé sur le développement masculin ». La notion d'un développement masculin fondamentalement différent du développement féminin est erronée et peut se révéler dangereuse. Cependant, des travaux récents et à large diffusion examinent en quoi les façons d'apprendre et de raisonner diffèrent réellement selon le sexe, étant donné que la manière de vivre diffère (Belenky *et al.* [1986]). Ce qui est bon pour les hommes ne l'est pas nécessairement pour les femmes; ce qui est bon pour un enfant n'est pas nécessairement bon pour tous. Si les filles font leurs études dans des établissements fondés sur des schémas de développement masculins, où les aptitudes et les modes de raisonnement masculins sont valorisés et où une attention plus grande est prêtée à l'apprentissage masculin, l'égalité en matière d'éducation ne leur est pas assurée. Si nous n'offrons pas aux élèves la possibilité d'apprendre de différentes manières, selon leur bagage et leurs intérêts propres, nous ne répondons pas bien aux besoins des enfants.

L'ouvrage de Belenky *et al.* [1986] intitulé *Women's Ways of Knowing* a suscité beaucoup d'intérêt parce qu'il examine les différences dans la façon dont les hommes et les femmes apprennent à comprendre leur relation avec la connaissance. Les auteurs affirment que les femmes en viennent à voir la connaissance comme construite, et non donnée; comme liée à l'expérience, et non distincte d'elle. Selon eux, le développement féminin se présente sous un jour différent du développement masculin, et l'éducation doit être organisée de manière à le favoriser. Ils préconisent un « enseignement intégré », affirmant que les femmes auront plus de chances d'apprendre si l'enseignement utilise leur expérience et la relie au programme d'études. Il faut, à leur avis, poser des problèmes au lieu

de donner des cours magistraux; les enseignants doivent être des « accoucheurs » et non des dispensateurs de savoir, et la classe doit se présenter comme un « bouillon de culture » propice à la croissance au lieu d'être un « spectacle » auquel les élèves assistent passivement. Leur conclusion est la suivante :

> Nous avons affirmé dans ce livre que les éducateurs peuvent aider les femmes à réaliser leur moi authentique à condition de mettre l'accent sur la connexion plus que sur la distinction, sur la compréhension et l'acceptation plus que sur l'évaluation, et sur la collaboration plus que sur le débat; à condition de montrer du respect et de réserver du temps pour le savoir tiré directement de l'expérience; à condition enfin, au lieu d'imposer leurs attentes et leurs exigences arbitraires, d'encourager les élèves à mettre au point leurs propres modes de travail selon les problèmes qu'ils étudient. (*Traduction*)

Les travaux de Carol Gilligan sur l'approche féminine des problèmes éthiques soulignent de même que les femmes ont tendance, sur le plan moral, à raisonner différemment des hommes. Cet auteur commence par un examen attentif de l'idée que les femmes se font de la justice. Elle décrit les femmes comme ayant le plus souvent une éthique fondée sur le souci d'autrui et dans laquelle la moralité repose sur un sentiment de correction et sur la responsabilité davantage que sur des règles universelles ou des droits individuels. Or, la plupart des écoles sont axées sur une éthique des droits plutôt que sur une éthique du dévouement à autrui. Une éthique des droits met l'accent sur l'autonomie de l'individu, mais, selon Gilligan ([1982], p. 22), « elle peut paraître effrayante à des femmes dans la mesure où elle peut sembler justifier l'indifférence et le détachement. Par contre,... d'un point de vue masculin, une morale de la responsabilité semble vague et peu concluante, vu son relativisme contextuel marqué. » (*Traduction*) Les fondements éthiques de l'enseignement se trouveront améliorés si une plus grande attention est portée à ce que suppose une « éthique du dévouement » ou une « pensée maternelle », pour reprendre un terme de la philosophe éthicienne Sara Ruddick [1989] qui parvient à des conclusions analogues.

Les modèles du développement féminin et de ses différences avec le développement masculin peuvent recéler de multiples pièges et stéréotypes. Toutes les femmes ne se conforment pas au modèle « féminin ». Les recherches de Gilligan sont essentiellement fondées sur des jeunes femmes de milieu privilégié, élèves d'une école privée de New York, et Belenky, dans son étude, n'a pas mené de comparaison systématique entre les hommes et les femmes. Cependant, ces recherches mettent bien en question les modèles de développement sur lesquels reposent nos pratiques éducatives et montrent bien qu'il existe des différences dont il faut tenir compte, et que ces différences ont de grandes chances d'être liées au sexe. Leurs auteurs demandent que l'on soit plus attentif à la manière

d'apprendre et de raisonner des femmes, et que les éducateurs accordent autant d'attention à celles-ci qu'ils n'en ont jusqu'ici accordé aux hommes.

Pour les écoles, les implications sont nombreuses. En ce qui concerne les sciences, il s'agit d'examiner comment faire pour que les classes répondent aux besoins des filles. Les réactions de celles-ci semblent meilleures lorsque le programme de sciences a plus de signification sociale, que la portée de l'activité est clairement exposée, que les enseignants interviennent pour assurer une participation égale et qu'il est question des scientifiques femmes. Il semble aussi que les filles réagissent bien lorsque les exemples sont tirés des sphères d'activité traditionnellement féminines et que les habiletés nécessaires aux manipulations, comme l'utilisation d'outils, sont explicitement enseignées au lieu d'être supposées acquises. Un certain nombre d'études montrent que les classes entièrement féminines donnent de bons résultats car les filles s'y sentent à l'aise et n'ont pas l'impression d'envahir un espace masculin (Whyte [1986]; Collis, [1987]). Des enseignants ayant une formation élargie, capables d'établir des liens entre différentes matières, seront davantage en mesure de créer dans leurs classes ce genre de climat. Comme le déclare Wiggan [1988], la compétence des enseignants, tant du point de vue des matières que des méthodes, peut beaucoup y faire; nous ajouterions cependant que la définition donnée de la compétence n'inclut malheureusement pas toujours la sensibilité aux différences entre les sexes.

Pour ce qui est de l'histoire, faire une place aux femmes suppose que l'on examine les questions du suffrage féminin, de la participation des femmes au commerce des fourrures et de la transformation des structures familiales, ainsi que les raisons pour lesquelles les femmes ont été exclues des situations de pouvoir. Dans les classes d'anglais, cela signifie étudier des romans et des poèmes écrits par des femmes et voir pourquoi les femmes écrivains du XIX^{e} siècle ont pris des noms de plume masculins. Dans les classes d'art, c'est redécouvrir l'œuvre des artistes femmes et se demander pourquoi la production des hommes a été de « l'art » tandis que celle des femmes était de « l'artisanat ». En musique, c'est examiner quelle expérience musicale ont pu avoir les femmes et les jeunes filles. Tout cela suppose aussi que l'on reconnaisse la diversité des origines et des expériences des femmes, sans laisser l'expérience des femmes blanches de la classe moyenne éclipser celle des femmes d'autres cultures et d'autres races. Rendre un programme d'études « amical », c'est, par exemple, y inclure l'étude des poèmes d'Audre Lorde aussi bien que celle des romans de Virginia Woolf. C'est y faire entrer l'étude du travail des femmes dans les familles des Premières Nations du Labrador aussi bien que l'étude des pionnières de la Nouvelle-Écosse.

Bref, c'est ajouter de la diversité à un programme d'études jusqu'alors fondé sur l'histoire et l'expérience des hommes de race blanche.

Dès que des groupes de femmes commencent à demander des additions et des changements au programme d'études, comme cela s'est produit, une discussion peut s'ouvrir quant aux règles selon lesquelles certaines questions sont incluses dans le programme d'études ou en sont écartées. Pourquoi le programme met-il l'accent sur les réalisations des hommes? Parce que les hommes ont détenu le pouvoir, qu'ils ont façonné le gouvernement du Canada et décidé de ce qui compte en matière d'art, de sciences et d'écriture. Inclure l'expérience des femmes dans le programme d'études suppose que l'on réexamine les règles selon lesquelles sont prises les décisions en ce domaine et que l'on regarde d'un œil nouveau la manière dont nombre de matières sont définies. L'omission des femmes n'est pas seulement affaire de négligence. L'idée même que nous nous faisons de ce qu'il vaut la peine de savoir et de ce que doivent être les différentes disciplines est remise en question par l'inclusion des femmes. C'est une tâche colossale qui se dessine, supposant un réexamen complet de la manière dont la société a été conçue et mise en place.

Si les gens que l'on mentionne dans les livres d'histoire sont ceux qui ont joué un rôle important dans le gouvernement du pays, il est clair que les femmes ne peuvent pas y tenir une place égale. S'efforcer d'accroître la représentation des femmes sans changer les règles de base revient à ajouter seulement, à titre symbolique, quelques femmes qui ne sont pas tout à fait à la hauteur des normes masculines, en renforçant ainsi la thèse de l'infériorité féminine. Une éducation féministe suppose que les normes elles-mêmes soient mises en cause. Les historiens féministes ont redonné une plus large place à l'histoire sociale et remis en question les conceptions du pouvoir selon lesquelles tout pouvoir réside dans les institutions publiques (Pierson et Prentice [1982]). Dans les sciences politiques, on réexamine également le rôle de la sphère publique et de la sphère privée (Elshtain [1981]; Jaggar [1983]).

Même si l'on considère parfois que l'équité à l'égard des deux sexes suppose l'élimination des stéréotypes, et donc des différences entre les deux sexes, elle peut aussi signifier que l'on reconnaît ces différences et que l'on transforme l'éducation de façon à tenir compte de la manière d'apprendre et de comprendre des femmes. C'est remettre en question l'éthique et les normes de l'enseignement, notre notion d'une personne instruite et les attentes des enseignants quant aux modes d'apprentissage. Il est difficile d'élaborer un programme d'études où l'émotion a sa place à côté de la raison, et l'expérience personnelle à côté du savoir. C'est une exigence radicale que de vouloir que l'école reconnaisse une égale importance aux responsabilités parentales et à l'indépendance, au sens

de la communauté et à l'individualisme, au dévouement à autrui et à la prise de responsabilités. Mais c'est ce que le mouvement féministe en est venu à considérer comme indissociable d'une éducation équitable à l'égard des deux sexes.

Les stratégies de réforme sont souvent axées sur les enseignants. Des ateliers et des cours sur l'équité envers les deux sexes ont été sporadiquement organisés à leur intention (quelques exemples dans Association canadienne d'éducation [1988]). Les programmes de formation des enseignants font lentement une place à ce genre de questions, et les fédérations d'enseignants elles-mêmes s'y attaquent.

Ces ateliers et ces cours n'ont guère de solutions simples à offrir. Le fait d'ouvrir la discussion sur ces questions constitue souvent le progrès le plus important. Encourager efficacement les filles à prendre la parole en classe et à faire valoir leur point de vue face à celui des garçons peut se révéler très compliqué. Il peut être également difficile de mettre fin à l'intimidation des filles par les garçons, d'amener les premières à voir sous son vrai jour le harcèlement sexuel et de les encourager à exprimer leur personnalité tournée vers autrui. Un enseignant expérimenté doit faire preuve de patience, d'empathie et d'une ferme volonté d'équité pour créer dans sa classe un environnement favorable aussi bien aux filles qu'aux garçons.

Le rôle central reconnu aux enseignants ne doit pas faire oublier le contexte dans lequel ils travaillent. Par des déclarations montrant l'attention qu'ils portent aux questions relatives aux deux sexes, par des politiques exigeant que le langage utilisé dans la communication scolaire et les modes d'évaluation tiennent compte des deux sexes et par des règles d'embauche fondées sur l'équité en matière d'emploi, les conseils scolaires et les ministres de l'Éducation peuvent favoriser le changement.

La capacité des écoles de remodeler l'éducation de manière à la rendre équitable envers les deux sexes dépend aussi des changements qui se produisent dans l'économie car les écoles refléteront et mettront en question, tout à la fois, l'évolution de la population active. Si l'économie continue de dévaloriser le travail des femmes, il est difficile de croire que les écoles parviennent à le revaloriser. Si les exigences d'un emploi rémunéré laissent trop peu de temps et d'énergie pour le travail qui s'effectue dans la sphère privée de la vie familiale, la distinction entre ces tâches se maintiendra probablement à l'école. Si les hommes conservent une place dominante dans la sphère économique, le programme d'études aura de bonnes chances de continuer à refléter leurs connaissances et leurs préoccupations.

Les liens avec le travail

Des changements dans ce que les femmes apprennent, dans leur niveau et leur type de résultats à l'école, ainsi que dans leurs titres de compétence et les cours qu'elles suivent, feraient-ils une différence en ce qui concerne leurs revenus et leur place dans le monde du travail? Beaucoup en sont convaincus. La plupart des parents voient dans l'éducation le chemin de la prospérité et du statut dans la vie adulte. Il est évident que les gens plus instruits que la moyenne gagnent plus que les autres. Mais la simple reconnaissance des diplômes par un avantage sur le plan du travail n'a pas joué pour les femmes. Comme il a déjà été mentionné, à niveau d'instruction égal, les femmes ne gagnent pas autant que les hommes (voir le tableau 3). L'importance que peuvent avoir pour les femmes des changements dans l'éducation dépend de l'organisation du milieu de travail, et particulièrement de la manière dont l'éducation est reconnue et organisée dans les emplois « féminins » par comparaison avec les emplois « masculins ».

Deux sortes de questions se posent à ce sujet, toutes deux liées au rôle de l'éducation dans la différenciation des marchés du travail et la perpétuation de la ségrégation professionnelle. Premièrement, pourquoi les femmes gagnent-elles moins que les hommes, à niveau d'éducation comparable? Cette question en amène d'autres concernant les aspirations des femmes, la discrimination à l'embauche et l'organisation des échelons professionnels et de la promotion. Deuxièmement, pourquoi les genres d'éducation que possèdent les femmes n'ont-ils pas autant de valeur pour les employeurs, alors même qu'ils représentent un nombre égal d'années d'études? C'est une question à laquelle les débats et les politiques concernant l'équité salariale ont tenté de répondre.

Le processus de ségrégation professionnelle commence à l'école, mais il se poursuit après la remise des diplômes, lorsque les élèves cherchent du travail, et en partie pour les mêmes raisons. Les femmes ont souvent des motifs qui leur sont propres de préférer des milieux de travail traditionnellement féminins : cela tient aux relations sociales, à la nature du travail et à la possibilité de le combiner sans grande difficulté aux responsabilités familiales. En outre, la discrimination à l'encontre des femmes et les relations sociales du milieu de travail continuent de pousser les femmes dans les emplois traditionnels et de créer un « plafond invisible » qu'elles ne peuvent dépasser. Toute personne qui prend un emploi dans un secteur où les femmes prédominent constate que les possibilités de promotion et de formation en cours d'emploi y sont plus faibles. Il en résulte que même avec une éducation semblable à celle d'un homme, une femme n'a guère de chances de se trouver dans un emploi analogue

avec un salaire analogue. Dans le monde du travail, une valeur différente est systématiquement attribuée aux compétences et à l'éducation des femmes.

Les solutions à ce genre de problèmes résident dans des politiques du travail telles que l'équité en matière d'emploi qui oblige les employeurs à faire régulièrement rapport des écarts entre hommes et femmes et à prendre des initiatives pour augmenter les chances et les salaires de ces dernières. L'éducation ne débouchera sur l'équité en milieu de travail que lorsque les femmes seront traitées avec égalité et que l'environnement leur sera aussi accueillant qu'il l'est aux hommes. La nécessité de pourvoir à la garde des enfants, de mettre fin au harcèlement sexuel, de reconnaître les connaissances et l'apport des femmes s'impose au travail comme à l'école.

Un deuxième problème tient à ce que les emplois des femmes ne récompensent pas l'éducation de la même manière que ceux des hommes. Les femmes gagnent moins que les hommes, même si leurs emplois ont des exigences équivalentes en matière d'éducation, d'expérience, de compétences et de conditions de travail (Oppenheimer [1970]; England *et al.* [1988]). Plusieurs études ont montré qu'un pourcentage élevé de femmes dans une profession fait baisser les salaires, les mesures d'éducation et d'exigences en matière de compétences étant contrôlées par ailleurs (McLaughlin [1978]; England et McLaughlin [1979]; Treiman et Hartman [1981]; England et Norris [1985]). England [1982] conclut de ces évaluations que « la répartition des compétences professionnelles est au total favorable aux femmes », entendant par là que les compétences que les femmes ont le plus de chances de posséder (aptitudes sociales, habiletés de lecture et d'écriture, notamment) tendent, dans l'ensemble de la population active, à être reconnues par des salaires plus élevés que les compétences proprement masculines (particulièrement la force physique). Après tout, les emplois de gestionnaires et de professionnels exigent ces aptitudes sociales et ces compétences en lecture, et ils offrent de bien meilleurs salaires que les métiers de la construction et le travail en usine, lesquels demandent de la force physique et des compétences techniques. L'avantage que donne aux femmes leur profil de compétence est annulé par la combinaison d'une extrême ségrégation professionnelle et de l'effet négatif qu'a sur les salaires la présence d'une proportion importante de femmes dans une profession. Les employeurs ont pu rémunérer plus faiblement les compétences des femmes tout simplement parce que celles-ci avaient une moindre puissance économique. C'est l'argument en faveur de l'équité salariale, et il a un poids considérable.

Par ailleurs, on peut affirmer que même les niveaux élevés d'éducation exigés par les emplois féminins sous-estiment les multiples compé-

tences nécessaires pour en effectuer les tâches. Les compétences féminines sont souvent des aptitudes sociales qui sont supposées inhérentes à la féminité, des aptitudes que l'on acquiert de manière informelle et non par des programmes que couronnent des titres reconnus à leur juste valeur par les employeurs et par le public. En d'autres termes, on s'attend à trouver chez les femmes des aptitudes aux activités sociales, à l'éducation des enfants et aux soins donnés à autrui, et on n'accorde donc pas de valeur à ces aptitudes lorsqu'elles sont utilisées dans le cadre d'un emploi, alors que les hommes sont supposés avoir acquis des connaissances particulières en vue de leur travail et qu'on les récompense de cet effort. Cela nous ramène à ce que disait Martin de l'éducation de Sophie. Les aptitudes sociales ne sont pas prises au sérieux dans les écoles, bien qu'on les exige des femmes. Des programmes de formation prolongés restreignent l'offre de main-d'œuvre et attestent publiquement de sa compétence. Les médecins et les ingénieurs ont réussi à faire imposer une formation universitaire pour leur travail; les infirmières et les travailleuses des garderies et jardins d'enfants n'y sont pas parvenues. Bien que nous ayons tendance à tenir cela pour un fait acquis, les modes de formation ont fait dans le passé l'objet de luttes acharnées dont l'issue dépendait de nombreux facteurs en dehors de la complexité du travail en cause. Selon les termes de Michelle Barett [1980], « les femmes n'ont pas pu faire reconnaître la valeur de leurs compétences. »

La formation préparant aux emplois féminins est organisée différemment de celle qui prépare aux emplois masculins. Les femmes ont eu plus de difficulté à faire soumettre leur formation à une autorisation et à une réglementation et à obtenir de la formation en cours d'emploi (Wolf et Rosenfeld [1978]; Madden [1973]). La formation préparant aux emplois de bureau est offerte par l'enseignement secondaire, tandis que les emplois de cols bleus masculins continuent d'exiger un apprentissage parce que les syndicats ont eu le pouvoir d'obtenir qu'il en soit ainsi. Les emplois féminins offrent rarement des possibilités de mobilité liées à l'éducation. Le secrétariat en est un exemple classique (Gaskell [1991]).

Il faut donc se poser toute une série de questions quant à la manière différente dont l'éducation s'articule avec le monde du travail selon qu'il s'agit de secteurs masculins ou féminins et à la façon dont les hommes et les femmes ont accès à la formation en cours d'emploi. Les employeurs devraient assurer les mêmes possibilités d'encadrement informel et de formation aux femmes qu'aux hommes, même si les emplois occupés sont différents. Ils devraient offrir les mêmes chances d'obtenir un congé d'étude payé, de se faire parrainer pour un cours et de faire reconnaître une éducation plus poussée, que les personnes concernées occupent des emplois de bureau ou des postes de gestion, qu'elles soient infirmières

ou médecins, et ainsi de suite. L'égalité des avantages offerts aux deux sexes en matière d'éducation devrait être examinée et encouragée par les syndicats comme par les employeurs.

Le processus de reconnaissance et de récompense des connaissances et des compétences des femmes devrait lui aussi être scruté. Les politiques visant l'éducation des femmes devraient avoir pour objectifs de modifier les attentes des employeurs et des organismes de reconnaissance professionnelle et d'offrir des possibilités de formation en cours d'emploi et de promotion aussi bien que de transformer le système public d'éducation.

Les problèmes de régie et de contrôle

Les femmes ont toujours été bien représentées parmi les éducateurs, mais ont rarement occupé des postes de pouvoir et d'influence. Outre leur rôle maternel, les femmes sont en majorité parmi les enseignants du primaire et forment la moitié des professeurs du secondaire. Elles constituent une proportion écrasante des élèves des facultés d'éducation. On peut considérer l'enseignement comme l'une des principales professions féminines, même s'il a fallu attendre le début du siècle pour que le système scolaire public accepte les femmes en tant qu'enseignantes.

Cependant, une femme a peu de chances de devenir chef de département, directrice d'école, surintendante ou professeur d'université. Il est rare qu'une femme siège au Conseil des ministres de l'Éducation, et les hommes sont en majorité écrasante aux réunions de l'Association canadienne d'éducation, qui représente les principaux intervenants en ce domaine et rassemble la plupart des administrateurs principaux. Dans les universités, les femmes ne constituent toujours que 6 % des professeurs titulaires et un pourcentage beaucoup plus faible des doyens, présidents et vice-présidents. Le contrôle de ce qui compte en tant que savoir appartient encore aux hommes, de même que le contrôle des écoles et des universités en tant qu'établissements.

Assurer l'égalité des chances des éducateurs

Dans le domaine de l'éducation, comme dans l'ensemble de l'économie, les emplois occupés en majorité par des femmes sont peu considérés, faiblement rémunérés, et laissent peu d'autonomie à leurs titulaires. Les professeurs d'université déterminent eux-mêmes leur programme de cours; les enseignants du primaire suivent des lignes directrices provinciales et des manuels approuvés. Les professeurs d'université gagnent

plus du double de la rémunération des employées des garderies et jardins d'enfants. La hiérarchie reflète un écart entre les deux sexes, bien qu'il soit difficile d'affirmer que la valeur sociale et la difficulté des tâches remplies par les hommes, d'une part, et par les femmes, d'autre part, soient fondamentalement différentes.

La répartition du travail selon le sexe est une réalité au niveau des disciplines enseignées comme à celui des domaines d'études. Les femmes sont professeurs d'anglais ou d'économie domestique, et non de physique ou de formation industrielle. Elles sont beaucoup mieux représentées dans les facultés de sciences infirmières que dans les facultés de commerce ou de droit. L'une des premières mesures approuvées par les premiers ministres en 1985, dans *Towards a Labour Force Strategy : A Framework for Training Women*, consistait à accroître le nombre d'enseignantes dans les domaines non traditionnels. C'est un point sur lequel ils n'ont pu faire état de beaucoup de progrès en 1989.

Les processus par lesquels les femmes sont exclues des postes de contrôle sont aussi complexes dans le système d'éducation que dans le reste du marché du travail. Les préférences et le mode de socialisation des femmes, ainsi que les possibilités qui leur sont offertes, jouent un rôle important. Mais la discrimination est partie intégrante de l'éducation, qu'il s'agisse de conseils scolaires refusant d'embaucher des femmes mariées comme professeurs, de comités de sélection de directeurs d'écoles qui doutent de la capacité d'autorité des femmes ou de comités de recrutement universitaires qui n'accordent pas d'importance à la scolarité des femmes. Assurer aux femmes l'égalité des chances en tant que professeurs et éducatrices doit être un objectif au même titre que l'égalité des chances des élèves.

Certains districts scolaires et certains ministères de l'Éducation ont commencé à prendre des initiatives en faveur de la progression des femmes (Association canadienne d'éducation [1988]). Les programmes d'équité en matière d'emploi comportent un examen systématique de qui occupe tel ou tel emploi, si bien que les points préoccupants apparaissent aux yeux de tous et que des comparaisons sont possibles entre les différentes sphères d'administration. Ces programmes font porter à l'employeur la responsabilité d'assurer une progression de la représentation des femmes dans les catégories où elles ont été jusqu'alors sous-représentées. Ils marquent la disparition d'une attitude consistant à reprocher aux femmes leur manque d'ambition et de compétence, et le transfert au système scolaire de la responsabilité d'assurer aux femmes un traitement égal.

Les universités ont été forcées d'appliquer la politique d'équité en matière d'emploi parce que la loi fédérale en fait une obligation aux établissements obtenant d'importants contrats du gouvernement fédéral. Il s'agit d'un programme nouveau et dont les effets sont encore incertains. Il a toutefois entraîné la nomination d'agents responsables de l'équité en matière d'emploi dans toutes les universités du pays et a fait accorder une attention plus grande à la collecte de données statistiques ainsi qu'aux processus d'embauche. Il reste à voir quel effet il aura sur la représentation des groupes désignés dans l'effectif des universités.

Au niveau du conseil scolaire, la mise en œuvre de l'équité en matière d'emploi a été plus lente. L'Association canadienne d'éducation a indiqué en 1988 que 15 des 83 conseils scolaires ayant répondu à son questionnaire déclaraient avoir recruté un employé chargé spécifiquement de l'action positive. Le chiffre n'est pas élevé, même s'il est sans doute inférieur au nombre réel de ces employés. Certains conseils scolaires, comme ceux de Toronto et de North York, sont bien connus pour leur disposition à recruter des femmes comme directrices d'écoles, et l'Ontario a une nouvelle législation qui accroîtra le nombre de femmes dans l'administration de l'enseignement. Il a également été constaté qu'en assurant aux femmes une formation administrative, on réussit à augmenter le nombre de celles qui sont intéressées par un poste administratif et possèdent les qualifications nécessaires.

L'équité en matière d'emploi ne se ramène pas toujours à recruter une femme. C'est un effort pour assurer une représentation plus équitable des femmes à des postes dont elles ont été exclues jusqu'alors. C'est reconnaître que les hommes ont dans le passé bénéficié de certains privilèges du fait de leur sexe, et affirmer que les femmes doivent se voir offrir la possibilité de montrer leur compétence. Cela suppose que la définition des exigences de l'emploi tienne compte des points forts des femmes par rapport au rôle à remplir tout autant que de ceux des hommes. Il ne s'agit pas de remplacer des jugements délicats, fondés sur le mérite, par le critère arbitraire du sexe. Mais il faut tenir compte du sexe, et nous ne pouvons plus prétendre que celui-ci n'intervient pas dans une décision d'embauche.

Les femmes auront-elles des styles d'administration différents de ceux des hommes? Voilà une question difficile autant qu'intéressante (Shakeshaft [1987]; Valentine et MacIntosh [1990]). Certaines des recherches menées sur les femmes en tant qu'administratrices ont repris les thèmes des travaux de Gilligan et Belenky, dont il a été question plus haut. Dans ce rôle, les femmes tendent à se préoccuper davantage d'autrui, à donner moins d'importance à la hiérarchie, à être plus portées à la consultation. C'est une attitude que beaucoup, mais pas tous, esti-

ment plus « efficace ». Cependant, que les femmes doivent ou non se révéler différentes des hommes le jour où elles seront en nombre égal n'a pas de rôle déterminant à jouer dans leur recrutement. Les femmes doivent pouvoir devenir chefs de départements et directrices d'écoles. Elles doivent enseigner les sciences aussi bien que les langues. Elles doivent pouvoir faire de la recherche et créer de nouvelles études dans les universités, et prendre des décisions quant aux programmes d'études au sein des ministères de l'Éducation et des conseils scolaires aussi bien que dans leurs classes. Il importe que les femmes soient représentées au sommet afin de se trouver sur un pied d'égalité en tant qu'éducatrices. Mais il importe aussi que l'expérience, les réseaux et la réflexion des femmes puissent intervenir dans la prise des décisions relatives à l'éducation. Enfin, il importe que les jeunes femmes se voient proposer des modèles qui remettent en question les stéréotypes traditionnels et qui leur montrent ce que les femmes sont capables de faire, et de bien faire.

Partager le pouvoir

Le mouvement féminin a combiné les arguments en faveur de la progression des femmes dans les structures existantes avec d'autres qui portent sur la restructuration des relations de pouvoir et qui visent à offrir un meilleur accès à la prise de décisions à celles qui en ont été traditionnellement exclues. La question de la dévalorisation du travail de l'enseignant (le plus souvent une femme) par rapport à celui de l'administrateur (le plus souvent un homme) a été soulevée par les enseignantes. Lorsque des changements pédagogiques sont proposés, on consulte les administrateurs plus souvent que les enseignants. Les personnes les plus éloignées de la réalité de la classe sont celles qui disposent des ressources et du temps nécessaires pour se faire entendre. Les enseignants en exercice se sentent trop souvent laissés de côté et sans contrôle sur l'environnement dans lequel ils dispensent leur enseignement.

Toutefois, respecter l'enseignant en exercice reste le meilleur moyen d'assurer aux enfants une bonne éducation. Beaucoup des récents appels en faveur d'une réforme de l'éducation ont repris cet argument. Il faut que l'enseignant soit convaincu qu'un changement est nécessaire. Si l'on veut que les réformes pédagogiques soient fructueuses, il est indispensable que les écoles assument la responsabilité de les concevoir et de les mettre en œuvre de la manière la mieux adaptée aux besoins de leurs propres élèves et à leur contexte particulier. Le respect témoigné à l'enseignant en tant que professionnel responsable est au cœur de la réforme de l'éducation (Goodlad [1984]; Holmes Group [1986]; Sullivan [1988]; Lieberman [1989]).

La dévalorisation du travail de la mère par rapport à celui du professionnel rémunéré qu'est l'enseignant constitue une question moins souvent abordée. Cependant, ceux qui se préoccupent de la dévalorisation du rôle d'éducation des femmes doivent prêter attention à la tâche que les femmes remplissent au foyer à l'égard de leurs enfants. La tâche de la mère passe trop souvent inaperçue, elle est trop souvent tenue pour allant de soi, et critiquée. On considère souvent que l'enseignement compense les lacunes du foyer – en d'autres termes, de la mère, surtout lorsque celle-ci est pauvre. Les recherches sur la relation foyer-école se concentrent sur la manière dont la culture de certains types de familles (p. ex., dans la classe ouvrière, chez les immigrants, chez les autochtones) prive les enfants d'avantages qui sont tenus pour acquis par le système d'éducation. Dans ces références abstraites aux « familles », il est peu question de la tâche des mères, mais ce sont pourtant elles qui jouent le rôle principal. On impute aux mères tout échec de leurs enfants, mais on considère leur rôle comme allant de soi.

Les enseignants et les mères ont le même souci du bien-être et de l'éducation des enfants, mais les relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres sont complexes, fluctuantes et fortement déterminées par la classe sociale et l'appartenance ethnique ainsi que par le sexe (Lightfoot [1978]; Grumet [1988]; Acker [1989]). La relation entre les mères et les maîtresses d'école, autrement dit entre les femmes qui s'occupent des enfants à la maison et à l'école, a souvent été une relation d'antagonisme. On les oppose trop souvent, en rejetant sur les unes les erreurs des autres.

Il faut au contraire examiner les structures qui les marginalisent et les dévalorisent également, en leur rendant difficile de s'occuper des enfants. Bien que la société affecte souvent de voir dans les enfants sa ressource la plus précieuse, les soins réels de leur éducation sont considérés comme une affaire de peu d'importance et mal rémunérés. Les employées des garderies et jardins d'enfants reçoivent des salaires inférieurs à ceux des gardiens de zoo, comme l'a souligné en 1986 le rapport d'un groupe de travail. L'évolution sociale a accru les exigences envers les enseignants. Les mères de jeunes enfants ont de fortes chances de travailler hors du foyer. Les ressources sont rares, qu'il s'agisse de temps ou d'argent.

À mesure que les femmes prennent des emplois de type plus professionnel, à temps plein, et qu'elles se trouvent davantage sur un pied d'égalité avec les hommes dans des emplois jusqu'alors masculins, elles ont moins de temps à consacrer à leurs enfants, à leurs amies et à leur mari. Il reste à combler cette lacune, peut-être par un plus grand nombre de gardiennes et de jardinières d'enfants, qui sont mal rémunérées; peut-être par des services communautaires, dont le financement est insuffisant; peut-être par une plus grande participation des hommes au travail

ménager; ou peut-être le vide ne sera-t-il pas comblé, et la qualité de notre vie à tous diminuera-t-elle. Assurer l'égalité aux femmes suppose des changements dans l'éducation, le travail et la vie familiale, des changements qui touchent les hommes aussi bien que les femmes.

La revalorisation des soins donnés par les femmes à leurs enfants et le réexamen des relations de pouvoir à l'école se combinent aux initiatives d'équité en matière d'emploi dans un programme féministe d'éducation. Il s'agit de faire en sorte que les femmes soient entendues lorsque des décisions sont prises quant à l'éducation, et que la qualité de ces décisions s'améliore.

Conclusion

Le mouvement féminin a porté son attention sur la plupart des aspects de l'éducation, demandant, outre une représentation égale des femmes parmi les élèves et les éducateurs, une refonte de l'institution assez radicale à certains égards. Les normes d'excellence, les mesures de la réussite, les critères de connaissance et les modes de régie, tout cela a été remis en question. Le mouvement féminin ne détient pas toutes les solutions, et il a pu en changer au fil du temps, mais il s'attaque de façon constructive à certains des problèmes les plus difficiles et les plus persistants qu'agite le dialogue en cours sur l'éducation.

On pourrait tirer de cet aperçu des problèmes de l'éducation tels que les voit le mouvement féminin de nombreuses conséquences quant aux politiques. Elles concernent les administrateurs de l'enseignement, les employeurs, les syndicats et les enseignants, à tous les niveaux du système d'éducation. Les domaines dans lesquels les femmes excellent, à l'école et au travail, devraient être valorisés de la même façon que ceux dans lesquels excellent les hommes, car la société repose sur la coopération et l'apport des unes comme des autres. La contribution des femmes n'a pas été reconnue de la même manière que celle des hommes, que ce soit en termes de salaire, de considération ou de pouvoir. Voilà ce que le mouvement féminin veut changer.

Cela signifie que les mesures de performance doivent tenir compte de la façon de s'y prendre des femmes tout autant que de celle des hommes, qu'il s'agisse de mesurer les capacités en mathématiques ou la compétence des candidats à la direction d'une école.

Cela signifie aussi que les décisions quant au contenu de l'enseignement doivent tenir compte de ce qui répond aux souhaits et aux besoins des femmes aussi bien qu'à ceux des hommes. Il faut offrir des programmes de formation professionnelle préparant aux emplois féminins, de manière à permettre aux femmes d'acquérir les compétences qui leur sont utiles au travail. Les cours de littérature doivent comporter l'étude des œuvres des femmes. L'acquisition d'aptitudes aux relations interpersonnelles est aussi importante que celle de connaissances techniques.

Les soins donnés aux enfants sont une forme d'éducation et doivent être rémunérés. L'enseignement donné en classe est un travail d'égale valeur à celui des administrateurs. Les aptitudes des femmes doivent être reconnues au travail. Tout cela constitue un programme long et complexe, mais qu'il vaut la peine de réaliser, à l'avantage des hommes comme des femmes.

Bibliographie

Acker, S. [1989]. *Teachers, Gender and Careers*, Londres, Falmer Press.

Aisenberg, N. et M. Harrington [1990]. *Women of Academy: Outsiders in the Sacred Grove*, Amherst, University of Massachusetts Press.

Amalgamated Construction Association of B.C. et Emploi et Immigration Canada [1990]. « Women, native Indians, visible minorities and people with disabilities working for employers », Vancouver.

American Association of University Women (A.A.U.W.) [1991]. *Shortchanging Girls. Shortchanging America*, Washington, (D.C.).

Association canadienne d'éducation [1988]. *Especially for Women: Programs and Services Offered by School Boards*, Toronto.

Barrett, M. [1980]. *Women's Oppression Today*, Londres, Verso.

Batcher, E., *et al.* [1975]. *And Then There Were None...*, rapport commandé par le Status of Women Committee, Toronto, Federation of Women Teachers of Ontario.

Becker, J.R. [1987]. « Sex equity programs which work », *School Science and Mathematics*, vol. 87, n° 3, p. 223-232.

Belenky, *et al.* [1986]. *Women's Way of Knowing: The Development of Self, Voice and Mind*, New York, Basic Books.

Benbow, C.P. et J.C. Stanley [1983]. « Differential course taking hypothesis revisited », *American Educational Research Journal*, n° 204, p. 469-573.

_____ [1982]. « Consequences on high school and college of sex differences in mathematical reasoning ability: A longitudinal perspective », *American Educational Research Journal*, vol. 19, n° 4, p. 598-622.

_____ [1980]. « Sex differences in mathematical ability: Fact or artifact? », *Science*, n° 210, p. 1262-1264.

Boothby, Daniel [1986]. *Le retour des femmes sur le marché du travail et les programmes de formation – Le cas du Canada*, Ottawa, Conseil économique du Canada.

Boxer, M. [1982]. « For and about women: The theory and practice of women's studies in the United States » dans *Feminist Theory: A Critique of Ideology*, sous la direction de N. Keohane *et al.*, Chicago, University of Chicago Press.

Boyd, M. [1982]. « Sex differences in the Canadian occupational attainment process », *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, vol. 19, n° 1, p. 1-28.

Brandon, P.R., B.J. Newton et O.W. Hammond [1987]. « Children's mathematics achievement in Hawaii: Sex differences favouring girls », *American Educational Research Journal*, n° 24, (automne), p. 436-461.

Briskin, L. [1990]. *Feminist Pedagogy: Teaching and Learning Liberation*, Ottawa, Institut canadien de recherche pour l'avancement de la femme.

Burton, L., dir. [1986]. *Girls into Maths Can Go*, Londres, Holt, Rinehart & Winston.

Campbell, P.B. [1986]. « What's a nice girl like you doing in a math class? », *Phi Delta Kappa*, vol. 67, n° 7, p. 516-519.

Collis, B. [1987]. « Adolescent females and computers: Real and perceived barriers » dans *Women and Education*, sous la direction de J. Gaskell et A. McLaren, Calgary, Detselig.

Commission royale d'enquête sur la situation de la femme [1970]. *Rapport sur la situation de la femme au Canada*, Ottawa, Information Canada.

Condition féminine Canada et Direction de la main-d'œuvre féminine du Manitoba [1989]. « Participation of girls and women in math, science and technology », rapport présenté à la réunion des représentants fédéraux, provinciaux et territoriaux des ministères responsables de l'éducation, Toronto.

Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme [1985]. *Quand je pense à demain. Une étude sur les aspirations des adolescentes*, Ottawa.

Conseil des sciences du Canada [1982]. *Qui fait tourner la roue*? , compte rendu d'un atelier sur l'enseignement des sciences et les femmes au Canada, Ottawa.

Conseil économique du Canada [1990]. « Human resources development in Canada graphically speaking », Ottawa.

Cullin, L. [1972]. « A Study into Sex Stereotyping in Alberta Elementary Textbooks », polycopié, Edmonton, Alberta.

Day, D. [1990]. *Young Women in Nova Scotia: A Study of Attitudes, Behavior and Aspirations*, Nova Scotia Advisory Council on the Status of Women.

Devereaux, M.S. [1984]. *Une personne sur cinq : enquête sur l'éducation des adultes au Canada*, Ottawa, Secrétariat d'État et Statistique Canada.

Doolittle, A.E. et T.A. Cleary [1987]. « Gender based differential item performance in mathematics achievement items », *Journal of Educational Measurement*, n° 24, p. 157-166.

Eichler, M. [1990]. *Women's Studies Professors in Canada: A Collective Self-portrait*, Toronto, OISE.

Eichler, M. et J. Lapointe [1985]. *Le traitement objectif des sexes dans la recherche, Ottawa*, Conseil de recherches en sciences humaines.

Elshtain, J. [1981]. *Public Man, Private Women: Women in Social and Political Thought*, Princeton (New Jersey), Princeton.

England, P. [1982]. « The failure of human capital theory to explain occupational sex segregation », *Journal of Human Resources*, vol. 17, p. 358-370.

England, P. *et al.* [1982]. « Skill demands and earnings in female and male occupations », *Sociology and Social Research*, vol. 66, p. 147-168.

England, P. *et al.* [1988]. « Explaining sex segregation and wages: Findings from a model with fixed effects », *American Sociological Review*, vol. 53, n° 4, p. 544-558.

England, P. et S.D. McLaughlin [1979]. « Sex segregation of jobs and male-female income differences » dans *Discrimination in Organizations*, sous la direction de Rodolfo Alvarez, Kenneth Lutterman et associés, San Francisco, Jossey-Bass, p. 189-213.

England, P. et Norris [1985]. « Comparable worth: A new doctrine of sex discrimination », *Social Science Quarterly*, vol. 66, p. 627-643.

Eyre, L. [1991]. « Gender relations in the classroom: A fresh look at coeducation » dans *Women and Education: A Canadian Perspective*, sous la direction de Gaskell et McLaren, deuxième édition, Detselig, Calgary.

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants [1990]. *A cappella. Rapport sur la réalité, les préoccupations, les attentes et les obstacles que connaissent les femmes au Canada*, Ottawa.

Federation of Women Teachers of Ontario [1988]. *The More Things Change, the More They Stay the Same*, Toronto.

Fennema, E. [1979]. « Women and girls in mathematics - Equity in mathematics education », *Educational Studies in Mathematics*, n° 10, p. 389-401.

Fisher, L. et J.A. Cheyne [1977]. *Sex Roles: Biological and Cultural Interactions as Found in Social Science Research and Ontario Educational Media*, Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Galloway, J. [1980]. *What's Wrong with High School English? It's Sexist, Un-Canadian, Outdated*, Toronto, OISE Press.

Gaskell, J. [1991]. « What counts as skill » dans *The Politics of Pay Equity*, sous la direction de J. Fudge et P. McDermott, Toronto, University of Toronto Press.

_____ [1986]. « The changing organization of business education in the high school: teachers respond to school and work », *Curriculum Inquiry*, vol. 16, n° 4, p. 412-437.

_____ [1985]. « Course enrollments in high school: The perspectives of working class females », *Sociology of Education*, vol. 58, n° 1, p. 48-59.

_____ [1983]. « The reproduction of family life: Perspectives of male and female adolescents », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 4, n° 1, p. 13-38.

_____ [1977]. « Stereotyping and discrimination in the curriculum » dans *Precepts, Policy and Process: Perspectives on Contemporary Education*, sous la direction de J.D. Wilson et H. Stevenson, Calgary, Detselig.

Gilligan, C. [1982]. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.

Gilligan, C. *et al.* [1990]. *Making Connections: The Relational Worlds of Adolescent Girls at Emma Willard School*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.

Goodlad, J. [1984]. *A Place Called School*, New York, McGraw-Hill.

Groupe d'étude sur la garde des enfants [1986]. *Rapport du Groupe d'étude sur la garde des enfants*, Ottawa, ministère des Approvisionnements et Services.

Grumet, M. [1988]. *Bitter Milk: Women and Teaching*, Amherst, University of Massachusetts Press.

Gunderson, M. [1990]. *Vivre ou survivre! Les femmes, le travail et la pauvreté, Ottawa*, Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme.

Guppy, N. et L. Bellamy [1991]. « Opportunities and obstacles for women in Canadian higher education » dans *Women and Education: A Canadian Perspective*, sous la direction de J. Gaskell et A. McLaren, 2e édition, Calgary, Detselig.

Holmes Group [1986]. *Tomorrow's Teachers*, East Lansing (Michigan), Holmes Group Inc.

Hyde, J.S. et M. Linn [1986]. *The Psychology of Gender: Advances through Meta-analysis*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.

Jaggar, A. [1983]. *Feminist Politics and Human Nature*, Totawa (New Jersey), Rowman and Allanhead.

Keohane, N. *et al.*, dir. [1982]. *Feminist Theory: A Critique of Ideology*, Chicago, University of Chicago Press.

Klein, C.A. [1989]. « What research says about girls and science », *Science and Children* (octobre), p. 28-31.

Klein, S.S. [1985]. *Handbook for Achieving Sex Equity through Education*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.

Kostash, M. [1987]. *No Kidding: Inside the World of Teenage Girls*, Toronto, McLelland and Stewart.

Lapointe, A. *et al.* [1989]. *A World of Differences: An International Assessment of Mathematics and Science*, Princeton (New Jersey), Educational Testing Services.

Lieberman, A., dir. [1989]. *Building a Professional Culture in Schools*, New York, Teachers College Press.

Lightfoot, S. [1978]. *Worlds Apart: Relationships between Families and Schools*, New York, Basic Books.

Linn, M.C. *et al.* [1987]. « Gender differences in national assessment of educational progress in science: What does "I don't know" really mean? », *Journal of Research in Science Teaching*, n° 24, p. 267-278.

Linn, M.C. et J.S. Hyde [1989]. « Gender, mathematics, and science », *Educational Researcher*, vol. 18, n° 8, p. 17-27.

Maccoby, E. et C.N. Jacklin [1974]. *The Psychology of Sex Differences*, Stanford, Stanford University Press.

Madden, J. [1973]. *The Economics of Sex Discrimination*, Lexington (Mass.), Lexington Books.

Martin, J.R. [1985]. *Reclaiming a Conversation: The Ideal of the Educated Women*, New Haven, Yale University Press.

_____ [1982]. « The ideal of the educated person » dans *Philosophy of Education, 1981*, sous la direction de Daniel R. DeNicola, Normal (Illinois), Philosophy of Education Society.

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique [1991]. *Gender Equity: Distribution of Females and Males in the British Columbia School System*, Victoria.

_____ [1985]. « June 1985, grade 12 results: male-female differences », Victoria.

Ministres responsables de la condition féminine [1989]. *Towards a Labour Force Strategy: A Framework for Training for Women. An Assessment* (9 et 10 novembre).

_____ [1986]. *Towards a Labour Force Strategy: A Framework for Training for Women* (20 et 21 novembre), Vancouver.

Mura, R. *et al.* [1987]. « Girls and science programs: Two steps forward, one step back » dans *Women and Education: A Canadian Perspective*, sous la direction de J. Gaskell et A.T. McLaren, Calgary, Detselig Enterprises, p. 133-149.

Office national du film [1986]. *Report of the National Film Board/Educators Forum on Women's Studies in Secondary School*, Ottawa.

Oppenheimer, V.K. [1970]. *The Female Labour Force in the United States*, Population Monograph Series No. 5, Berkeley, Institute of International Studies, Université de la Californie.

Ornstein, M. [1982]. *Gender Wage Differentials in Canada: A Review of Previous Research and Theoretical Framework*, Ottawa, Travail Canada.

Pascoe, C. [1975]. « Sex stereotyping study », polycopié, Halifax.

Picot, G. [1980]. *The Educational Profile of Canadians, 1961 to 2000*, Statistique Canada (mars).

Pierson, R. et A. Prentice [1982]. « Feminism and the writing and teaching of history » dans *Feminism in Canada*, sous la direction de G. Finn et A. Miles, Montréal, Black Rose Books.

Project on the Status and Education of Women [1982]. « A classroom climate: A chilly one for women? », Washington, D.C., Association of American Colleges.

Pyke, S. [1975]. « Children's literature: Conceptions of sex roles » dans *Socialization and Values in Canadian Society*, sous la direction de E. Zureik et R. Pike, Toronto, McClelland and Stewart.

Rich, A. [1979]. « Taking women seriously » dans *On Lies, Secrets and Silence*, New York, Norton, p. 237-246.

Robitaille, D. [1990]. « La participation du Canada à la Deuxième Enquête internationale sur les mathématiques », Ottawa, Conseil économique du Canada.

Rosenberg, R. [1982]. *Beyond Separate Spheres: Intellectual Roots of Modern Feminism*, New Haven, Yale University Press.

Ruddick, S. [1989]. *Maternal Thinking*, New York, Ballantine Books.

Sadker, M. et D. Sadker [1982]. *A Sex Equity Handbook for Schools*, New York, Longman.

Sadker, M. *et al.* [1986]. « Abolishing misperceptions about sex equity in education », *Theory into Practice*, vol. 25, n° 4, p. 219-226.

Sadker, M. *et al.* [s.d.]. *Non-sexist Teaching: Overcoming Sex Bias in Teacher-Student Interaction*, Washington, D.C., The Mid-Atlantic Centre for Sex Equity.

Schuster, M. et S. Dyne [1985]. *Woman's Place in the Academy: Transforming the Liberal Arts Curriculum*, Totawa (New Jersey), Rowman and Littlefield.

Sells, L. [1973]. « The mathematics filter and the education of women and minorities », inédit, Berkeley, Université de la Californie.

Shakeshaft, C. [1987]. *Women in Educational Administration*, Beverley Hills, Sage Publications.

Smith, S.E. et W.J. Walker [1988]. « Sex differences on New York State Regents Examinations: Support for the differential course-taking hypothesis », *Journal of Research in Mathematics Education*, vol. 19, n° 1, p. 81-85.

Stanworth, M. [1983]. *Gender and Schooling: A Study of Sexual Divisions in the Classroom*, Londres, Hutchinson.

Statistique Canada [1990]. *Portrait statistique des femmes au Canada*, Ottawa.

_____ [1989]. *Enquête sociale générale, 1989 - Cycle 4, Éducation et travail*, Ottawa.

Strong-Boag, V. [1983]. « Mapping women's studies in Canada, some signposts », *Journal of Educational Thought*, vol. 17, n° 2, p. 94-11.

Sullivan, B.S. [1988]. *A legacy for Learners*, Report on the Royal Commission on Education, Victoria (Colombie-Britannique), ministère de l'Éducation.

Tobias, S. et C. Weissbrod [1980]. « Anxiety and mathematics: An update », *Harvard Educational Review*, n° 50, p. 63-70.

Tobias, S. [1978]. *Overcoming Math Anxiety*, New York, W.W. Norton.

Toronto Board of Education [1983]. *The Invisible Filter - A Report on Math Avoidance, Math Anxiety and Career Choices*, Toronto.

Travail Canada [1986]. *Quand je serai adulte, je... : les attentes et les aspirations des écoliers canadiens à l'égard de leur carrière*, Ottawa.

Treiman, D.J. et H. Hartman [1981]. *Women, Work and Wages: Equal Pay for Jobs of Equal Value*, Washington, D.C., National Academy Press.

Valentine, P. et G. MacIntosh [1990]. « Food for thought: Realities of a women-dominated organization », *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 36, n° 4, 353-369.

Weiss, J. [1982]. « The advent of education for clerical work in the high school: A reconsideration of the historiography of vocationalism », *Teachers College Record*, vol. 83, n° 4, p. 613-636.

Whyte, J. [1986]. *Girls into Science and Technology*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

Whyte, J. *et al.* [1985]. *Girl Friendly Schooling*. Londres, Methuen.

Wiggan, L. [1988]. « Local initiatives to effect change », dans *Math 4 Girls*, sous la direction de D. Ellis, Toronto, Conseil ontarien de la recherche pédagogique.

Wine, J. [1990]. « The reproduction of female rationality », dans *Feminism and Education: Canadian Perspectives*, sous la direction de F. Forman *et al.*, Toronto, Centre for Women's Studies in Education.

Wolf, W. C. et R. Rosenfeld [1978]. « Sex structure of occupations and job mobility », *Social Forces*, vol. 56, n° 3, p. 823-844.

Women in Teaching [1975]. « Text book study », Vancouver, British Columbia Teachers' Federation.

Wood, E. F. [1988]. « Math anxiety and elementary teachers: what does research tell us? », *For the Learning of Mathematics*, vol. 8, n° 1, p. 8-13.